

UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ
CLARICE SCHNEIDER LINHARES

**GESTÃO EDUCACIONAL E FORMAÇÃO DO PEDAGOGO EM
CURSOS DE PEDAGOGIA DE IES DO PARANÁ.**

CURITIBA/PR

2014

UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ

CLARICE SCHNEIDER LINHARES

**GESTÃO EDUCACIONA E FORMAÇÃO DO PEDAGOGO EM
CURSOS DE PEDAGOGIA DE IES DO PARANÁ.**

Tese de doutorado apresentada como requisito parcial à
obtenção do grau de Doutor em Educação PPGED da
Universidade Tuiuti do Paraná.

Orientadora: Prof^a Dr^a Naura Syria Carapeto Ferreira

CURITIBA/PR

2014

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte
Biblioteca “Sydney Antonio Rangel Santos”
Universidade Tuiuti do Paraná

L757 Linhares, Clarice Schneider.

Gestão educacional e formação do pedagogo em cursos de pedagogia de IES do Paraná/ Clarice Schneider Linhares; orientadora Prof^a. dr^a. Naura Syria Carapeto Ferreira.
225f.

Tese (Doutorado) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2014.

1. Concepção de gestão de educação. 2. Trabalho. 3. Projeto pedagógico. 4. Formação do pedagogo. I. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação/ Doutorado em Educação. II. Título.

CDD – 370.71

TERMO DE APROVAÇÃO

Clarice Schneider Linhares

Gestão Educacional e Formação do Pedagogo em Cursos de Pedagogia de IES do Paraná

Esta tese foi julgada e aprovada para obtenção do título de Doutor em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná.

Curitiba, 09 de dezembro de 2014.

Profa. Dra. Maria Antônia de Souza

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação, Mestrado/Doutorado em Educação.
Universidade Tuiuti do Paraná.

Membros da Banca:

Prof^a. Dr^a Naura Syria Carapeto Ferreira - Presidente da Banca.

Prof. Dr. Lindomar Bonetti – Membro Titular PUCPR

Prof^a. Dr^a . Romilda Teodora Ens - Membro Titular PUCPR

Prof. Dr. Pedro Leão da Costa Neto – Membro Titular UTP

Prof. Dr. Fausto dos Santos Amaral Filho – Membro Titular UTP

**GESTÃO EDUCACIONAL E FORMAÇÃO DO PEDAGOGO EM
CURSOS DE PEDAGOGIA DE IES DO PARANÁ:**

CLARICE SCHNEIDER LINHARES

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^a Naura Syria Carapeto Ferreira - Presidente da Banca.

Prof. Dr. Lindomar Bonetti – Membro Titular PUCPR

Prof^ª. Dr^a . Romilda Teodora Ens - Membro Titular PUCPR

Prof. Dr. Pedro Leão da Costa Neto – Membro Titular UTP

Prof. Dr. Fausto dos Santos Amaral Filho – Membro Titular UTP

Prof^ª Dr^a. Anita Helena Schlesener – Membro Suplente UFPR

Prof^ª. Dr^a. Josélia Schwanka Salomé – Membro Suplente UTP

DEDICATÓRIA

Dedico este estudo aos meus pais, com muito amor e gratidão, pelo exemplo de vida que tornou possível esta caminhada.

Aos meus filhos e netos, que, de perto e de longe, acompanharam esta jornada.

AGRADECIMENTOS

A contribuição de muitos permitiu que um trabalho dessa natureza fosse concluído. Portanto este espaço, ainda que insuficiente, registra minha gratidão a muitos que me auxiliaram neste percurso.

Meu muito obrigada à minha orientadora, Professora Dr^a Naura Syria Carapeto Ferreira. Mestre querida que, com toda a sua peculiar serenidade e grande generosidade, incentivou e respeitou meus movimentos autônomos, propôs novas questões e desafios que me permitiram ampliar os horizontes da pesquisa, ofereceu-me, ainda, o imprescindível suporte nos momentos críticos do percurso.

Aos professores Doutores Lindomar Bonetti, Fausto dos Santos Amaral Filho, Pedro Leão da Costa Neto e Romilda Teodora Ens que, desde a qualificação, se dispuseram a prestigiar este trabalho com suas leituras e com suas valiosas indicações e o enriqueceram .

Às IES do Paraná, local de realização da pesquisa e, principalmente aos coordenadores de curso, professores Ângelo Ricardo de Souza, Esméria de Lourdes Savelli e Rosana Beatriz Ansai, que tornaram possível a coleta de dados, dispendo de forma generosa seus projetos pedagógicos e dialogando sobre as questões deste estudo.

Aos professores do Programa de Doutorado da Universidade Tuiuti do Paraná, que me conduziram por novos caminhos, ampliando minha compreensão sobre a relação entre a educação e as políticas educacionais.

Devo especial agradecimento à Professora Ruth Rieth Leonhardt, figura presente nesta etapa de minha formação, dialogando generosamente com meus apontamentos, problematizando questões, assinalando acertos e erros. É daquelas pessoas raras, que têm registro permanente em nossos percursos.

Aos colegas do Departamento de Pedagogia, e em especial à Prof^a. Nilza Pawlas, ao Prof. Carlos Herold, ao Prof. Paulo Guilhermeti, e à Prof^a. Laurete Maria Ruaro pela presteza e pelas sugestões dadas no decorrer da pesquisa.

E ainda às colegas Lesete, Luana, Fernanda e Paula que contribuíram no levantamento de dados da pesquisa de campo das IES do Paraná.

A todos, meu agradecimento imensurável.

EPÍGRAFE

Armazenar conhecimento em silêncio, permanecer sempre faminto de aprendizagem, ensinar os outros sem cansar – tudo isso é natural para mim. (Confúcio)

RESUMO

Analisa-se a mudança na concepção de gestão da educação, anteriormente baseada na divisão técnica do trabalho em substituição a proposta de uma formação humana. Com a elaboração e homologação da Diretriz Curricular pela Resolução CNE/CP nº. 1, de 15 de maio de 2006 os projetos pedagógicos do curso de Pedagogia, adequaram-se a ela. As fontes da pesquisa são os projetos pedagógicos das instituições selecionadas e as entrevistas realizadas com coordenadores de colegiado, professores e alunos do curso de Pedagogia. Há o levantamento de 250 produções de artigos, teses e dissertações, envolvendo temas sobre a divisão técnica do trabalho, projeto pedagógico, matriz curricular, políticas educacionais, identidade, concepções, coordenação de curso que serviram como suporte para se estabelecer o fio condutor da pesquisa. O referencial teórico/metodológico apoia-se em Braverman (1974), a partir de Marx (1985) e explicita a essência do modo de produção capitalista e a divisão técnica do trabalho. Aguiar (2006), Brzezinski (2006), Freitas (2006), Silva (2006), Pino (2006), Ferreira (1998, 2002, 2006a, 2006b, 2009a, 2009b), Dourado (2006), Cury (2006), Marx (1985), Saviani (1999), Küenzer (1998) contribuem para a análise da formação em Gestão Escolar. Kosik (1976) e Kopnin (1978) apontam os efeitos que o conhecimento científico pode produzir no desenvolvimento da pesquisa, na observação de dada realidade, no fenômeno em si e na práxis. Para desenvolver a metodologia a partir da concepção dialética, priorizou-se as seguintes categorias metodológicas: mediação, contradição, totalidade e hegemonia e para as categorias de análise: gestão da educação, formação e divisão do trabalho. De acordo com os resultados obtidos na pesquisa, em relação aos Projetos Pedagógicos das universidades pesquisadas, percebe-se que a preocupação sobre a formação humana não está só relacionada à gestão, mas é assumida pelo curso por meio das disciplinas, ementas e conteúdos. Diferentes concepções sobre gestão democrática, descritas nos projetos pedagógicos, requerem novas discussões, articulando as disciplinas que contemplam a docência e a gestão, além do entendimento de funções que cabem à equipe administrativa e pedagógica. Isto aponta diferenças entre a formação anterior do pedagogo (habilitações) e o momento atual, que determina uma nova organização do trabalho pedagógico, seja a gestão participativa, a gestão compartilhada, e a inserção do aluno na realidade escolar. A mudança significativa na concepção do profissional de educação sobre escola, educação e sociedade indicam que a formação humana é a base de formação do profissional de educação.

Palavras-chave: Concepção de gestão de educação. Trabalho. Projeto pedagógico. Formação do pedagogo.

ABSTRACT

This study analyzes the concept of educational management under the perspective of human formation described in pedagogical projects of Pedagogy undergraduate courses, after development and approval of the Curriculum Guidelines. The sources of the research are the pedagogical projects of selected institutions and interviews with coordinators, professors and students of Pedagogy undergraduate courses. There is a survey of 250 articles, theses and dissertations productions, involving themes such as technical division of labor, pedagogical project, course curriculum, educational policies, identity, concepts, and course coordination, which served as support for establishing the central thread of this research. The theoretical / methodological reference is based on Braverman (1974), from Marx (1985), and explains the essence of the capitalist production mode and technical division of labor. Aguiar (2006), Brzezinski (2006), Freitas (2006), Silva (2006), Pino (2006), Ferreira (1998, 2002, 2006a, 2006b, 2009a, 2009b), Gold (2006), Cury (2006), Marx (1985), Saviani (1999) and Künzer (1998) contribute to the analysis of the formation in School Management. Kosik and Kopnin comment on the effects which scientific knowledge can have on research, on the observation of a certain reality, on the phenomenon itself and on praxis. To develop the methodology from the dialectical conception, the following methodological categories were prioritized: mediation, contradiction, totality and hegemony, and for the analysis categories: education management, formation and division of labor. According to the results obtained in this research in relation to the pedagogical projects of the surveyed universities, it is possible to notice that the concern about human formation is not related to the management, but is assumed by Pedagogical undergraduate courses through their disciplines, syllabuses and contents. Different conceptions of democratic management described in the pedagogical projects demand new discussion, involving disciplines that regard teaching and management, as well as the understanding of the roles of the administrative and teaching staff. This reveals some differences between the previous formation of educators (qualifications) and the present moment, which determines a new organization of the educational work, whether the management is participative, shared, or integrates students in the school reality. The significant change in an education professional's concepts of school, education and society, indicates that human development is the basis for the formation of education professionals.

Keywords: Concept of educational management. Labor. Pedagogical projects. Formation of education professionals.

LISTAS/SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional de Formação de Profissionais de Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEDES	Centro de Estudos, Educação e Sociedade
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FAFIUV	Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória
FAMIPAR	Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Paranaguá
FONAPE	Fórum Nacional de Pedagogia
FORGRAD	Fórum Brasileiro de Pró-Reitores de Graduação
FORUNDIR	Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros de Educação ou equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras
IES	Instituição de Ensino Superior
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NDE	Núcleo docente estruturante
PNE	Plano Nacional de Educação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UENP	Universidade Estadual do Norte do Paraná
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UNESP	Universidade Estadual de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I	25
AS MUDANÇAS DO MUNDO DO TRABALHO	25
1.1 O TRABALHO	25
1.2 A ORGANIZAÇÃO E A DIVISÃO DO TRABALHO.....	33
1.3 DA SUBSUNÇÃO FORMAL À SUBSUNÇÃO REAL DO TRABALHO	36
1.4 A INFLUÊNCIA DO TAYLORISMO/FORDISMO NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO NO SÉCULO XX	40
CAPÍTULO II	61
GESTÃO DA EDUCAÇÃO: COMPREENSÕES, CONCEITOS E INTERPRETAÇÕES	61
2.1 A ORIGEM DA ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR E DA GESTÃO DA EDUCAÇÃO... 61	61
2.2 A GESTÃO DEMOCRÁTICA	72
2.3 A IMPORTÂNCIA DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO NA ESCOLA E NO CURSO DE PEDAGOGIA	77
2.4 A ESCOLA E A GESTÃO DA ESCOLA	82
2.4.1 A Formação humana na educação e a proposta de uma educação omnilateral	84
2.5 AS MUDANÇAS NO MUNDO DO TRABALHO - DESAFIOS PARA GESTÃO ESCOLAR NO BRASIL.....	89
CAPÍTULO III	98
A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO A PARTIR DE 1960	98
3.1 AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS, OS DESAFIOS E AS POSSIBILIDADES DE MUDANÇA.....	101
3.2 ASPECTOS FUNDAMENTAIS DA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO	108
3.3 A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PEDAGOGO E AS PRODUÇÕES NA ÁREA DA FORMAÇÃO	116
3.4 AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO	118
CAPÍTULO IV	123
O LUGAR QUE A GESTÃO OCUPA NO CURSO DE PEDAGOGIA, DESCRITO PELOS PROFESSORES DAS IES DO PARANÁ	123
4.1 A CONDUÇÃO DA PESQUISA	123
4.2 OS CONCEITOS DE PESQUISA E A RELAÇÃO COM A <i>PRAXIS</i>	124

4.3 O ESTADO DA ARTE COMO PONTO DE PARTIDA	133
4.3.1 DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES REALIZADAS NA PESQUISA	135
4.4 A FORMAÇÃO EM GESTÃO ESCOLAR NAS IES DO PARANÁ	136
4.4.1 A Pesquisa com Base no Método Dialético.....	140
4.4.2 Justificativa do Método Dialético na Pesquisa	142
4.5 A DESCRIÇÃO DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS.....	145
4.6 ANÁLISE FINAL DOS DADOS	150
4.6.1 Análise da Matriz Curricular	150
4.6.2 Análise dos Princípios Norteadores	150
4.6.3 Objetivos.....	151
4.6.4 Perfil do Egresso	153
4.6.5 Espaços para a Atuação do Pedagogo	155
4.7 RELATÓRIO DAS ENTREVISTAS	155
4.8 ANÁLISE DAS CATEGORIAS DO MÉTODO DIALÉTICO E DE CONTEÚDO ...	164
4.8.1- Avaliação do Currículo Vigente	164
4.8.2 Justificativa do Currículo Proposto para a Gestão	165
4.8.3 Posições Conceituais	166
4.8.4 Perfil Profissional.....	170
4.8.5 - Relação Teoria e Prática na Formação do Pedagogo.....	173
4.8.6 Análise dos Dados:.....	176
4.9. ANÁLISE FINAL.....	179
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	183
ANEXOS	200
ANEXO 1 – INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DO ESTADO DO PARANÁ	201
ANEXO 2 - UNIVERSIDADES PESQUISADAS.....	202
ANEXO 3 – SÍNTESE DOS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS	203
INSTITUIÇÃO A.....	203
Quadro 1 - Avaliação do currículo vigente	203
Quadro 2 - Justificativa do currículo proposto para a Gestão	203
Quadro 3 - Posições conceituais	203
Quadro 4 - Perfil profissional	204
Quadro 5 - Relação teoria e prática na formação do pedagogo.....	205
INSTITUIÇÃO B.....	205
Quadro 1- Avaliação do currículo vigente	205

Quadro 2 - Justificativa do currículo proposto para a Gestão	206
Quadro 3 - Posições conceituais	206
Quadro 4 - Perfil profissional	207
Quadro 5 - Relação teoria e prática na formação do Pedagogo.....	207
INSTITUIÇÃO C.....	208
Quadro 1 - Avaliação do currículo vigente	208
Quadro 2 - Justificativa do currículo proposto para a Gestão	208
Quadro 3 - Posições conceituais	209
Quadro 4 - Perfil profissional	210
Quadro 5 Relação teoria e prática na formação do Pedagogo.....	211
ANEXO 4 – ORGANIZAÇÃO DAS CATEGORIAS.....	213
4.9. ANÁLISE DAS CATEGORIAS DO PROJETO	213
4.9.1 Gestão Escolar	213
4.9.2 Diretriz Curricular:	214
4.9.3 Formação no Curso de Pedagogia.....	214
4.9.4 Divisão do Trabalho:.....	215
4.9.5 Projeto Pedagógico.....	215
4.9.6 Matriz Curricular.....	215
4.9.7 Novas Políticas Educacionais	216
ANEXO 5 - ESTADO DA ARTE	217
ANEXO 6 - QUESTÕES DAS ENTREVISTAS: COORDENADORES- PROFESSORES-ALUNOS	220

INTRODUÇÃO

Este estudo analisa as concepções de gestão escolar descrita nos Projetos Pedagógicos dos cursos de Pedagogia das Instituições do Ensino Superior do Estado do Paraná. A orientação anterior acentuava a preparação técnica do pedagogo.

A Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9394/1996 e a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, enfatizam a formação humana e a educação omnilateral. Identificar a consonância entre os documentos institucionais e as diretrizes legais permite esclarecer as ideias subjacentes ao processo de gestão escolar nas universidades selecionadas.

Foram objetos de análise a proposta curricular, os encaminhamentos metodológicos, o referencial bibliográfico e as produções que tratam da gestão escolar. Durante o processo de pesquisa, procurou-se responder sobre aspectos pontuais que tratam a gestão escolar, a formação do pedagogo e as condições de trabalho desses profissionais.

O objetivo geral é a análise sobre a concepção de gestão dando destaque à presença da formação humana, e como objetivos específicos, as mudanças relativas ao mundo do trabalho; a origem da gestão da educação, os princípios gerais da administração escolar, as mudanças ocorridas na formação do pedagogo e o levantamento realizado nos cursos de pedagogia das universidades selecionadas.

O universo da pesquisa abrange os cursos de Pedagogia de três instituições do Ensino Superior do Estado do Paraná, entre elas, o curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná - UFPR (1939), o curso de uma instituição federal¹ mais antiga do Estado, e dois cursos de instituições estaduais, entre elas, a Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR - Campus de União de Vitória (1960) e a Universidade Estadual de Ponta Grossa- UEPG (1966)².

A partir da relação entre o mundo do trabalho e a escola, estabeleceu-se o conceito de gestão³ e de gestão democrática. Essa última, endossada pelo artigo 14, da Lei de Diretrizes e

¹ A Universidade Federal do Paraná – UFPR, como instituição mais antiga do Estado, tem tradição na vanguarda das formulações curriculares e na implantação de projetos pioneiros para a formação de professores.

² As universidades estaduais, em número de sete unidades, distribuídas em dezesseis *campi* universitários nas diversas regiões do Paraná, surgiram de fundações (décadas de 1960/1970), com intuito de implantação do ensino superior no interior e agregação de cursos na área de humanas, exatas, sociais aplicadas e da saúde. Acompanhando essa expansão, os cursos de pedagogia foram autorizados e reconhecidos em diferentes momentos, atendendo aos dispositivos legais vigentes. .

³ 3 Significa levar sobre si, carregar, chamar sobre si, executar exercer, gerir. O termo gestão, como sinônimo de administração, traduz movimento, ação e mobilização. Indica responsabilidade pela direção e pela garantia de qualidade da educação e do processo educacional, em todos os níveis de ensino e da escola.

Bases da Educação Nacional⁴, e pelo artigo 22, do Plano Nacional de Educação (PNE) ⁵ define normas para a efetivação de uma gestão democrática, de acordo com o Artigo 206, alínea VI⁶, da Constituição Federal de 1988 e o Artigo 3º, alínea VIII⁷, da LDBEN 9394/1996, as quais pautadas na organização de uma sociedade plenamente democrática, podem ser efetivadas pela construção de Projetos Pedagógicos nas unidades escolares.

A concepção sobre gestão democrática, relacionada ao significado do que é democracia⁸, por si só, não tem maior expressão. Só faz sentido, se estiver vinculada a uma concepção de democratização da própria sociedade. Depende também da compreensão que se tem sobre a administração escolar, considerada como atividade meio, para atingir os fins da educação e para que ela seja um processo de emancipação humana.

Vinculada às ações coletivas, como a construção do Projeto Político Pedagógico, o processo eleitoral para escolha de diretores, a atuação do Conselho Escolar e o atendimento a outros aspectos legais, a gestão garante a participação da comunidade escolar na elaboração do planejamento e da condução das políticas educacionais. Requer ênfase na tomada de decisões, na escolha de recursos e de prioridades, nas ações colegiadas, nos períodos de avaliação, no processo de ingresso e de permanência do aluno na escola e na garantia da qualidade social da educação.

Segundo Freitas (2002), o projeto de democratização da sociedade brasileira “[...] está inserido na necessidade da gestão democrática da escola e da educação em todos os níveis [...]” e essa luta diz respeito ao processo de “[...] descentralização do poder de decisão na área da educação, tanto em nível interno quanto externo e na concepção de uma gestão democrática”. O Estado, por sua vez, faz a sua “[...] progressiva retirada de recursos públicos e o conseqüente descomprometimento , “[...] com a manutenção e o desenvolvimento das

⁴ Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público da educação básica, de acordo com as suas peculiaridades, conforme determinados princípios. Disponível em :< <http://www.jusbrasil.com.br/topicos/11694112/artigo-14-da-lei-n-9394-de-20-de-dezembro-de-1996>> Acesso em: 28 jan. 2014

⁵ Referente aos sistemas de ensino e das instituições educativas, o acesso à educação de qualidade como direito universal, como princípio da educação nacional, luta pela qualidade da educação e de participação na elaboração de planos de desenvolvimento educacional e projetos político-pedagógicos, formação de cidadãos críticos e compromissados com a transformação social.

⁶ Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei. Disponível em: <[http://www.senado.gov.br/legislacao.10.1988/CON1988.pdf](http://www.senado.gov.br/legislacao/10.1988/CON1988.pdf)>. Acesso em: 18 fev. 2013.

⁷ Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 18 fev. 2013.

⁸ Forma de governo em que a soberania é exercida pelo povo, que todas as importantes decisões políticas estão com o povo, e que elege seus representantes por meio do voto (Houaiss- Dicionário da Língua Portuguesa Rio de Janeiro, 2003).

instituições públicas de ensino ” (FREITAS, 2002, p.1).

A definição sobre gestão direcionada à educação impõe determinados princípios, não mais relacionado a uma administração com caráter funcionalista, mas destinados à promoção humana e aos princípios sociais. Possibilita o vir a ser, garantindo a razão de ser da gestão da educação e a sua hominização, pois atendendo aos princípios que promovem a formação humana, assegura uma vida coletiva, baseada na justiça e na solidariedade. O seu oposto propicia a formação de uma sociedade injusta e egoísta (FERREIRA, 2006b).

Os conteúdos que pertencem à gestão da educação podem ser compreendidos como direção de atividades dentro da sala de aula, pois que, segundo Anísio Teixeira (1968, p.17):

Há no ensino, na função de ensinar, em germen, sempre ação administrativa Seja a lição, seja a classe, envolve tomada de decisões, envolve administração, ou plano, organização, execução, obediente a meios e técnicas. De modo geral, o professor administra a lição ou a classe, ensina, ou seja, transmite, comunica o conhecimento, função antes artística do que técnica, e orienta ou aconselha o aluno, função antes moral, envolvendo sabedoria, intuição, empatia humana.

O autor dá ênfase ao compromisso da gestão e à execução de todo processo de ensino/aprendizagem ocorrido em sala de aula, à construção coletiva do projeto pedagógico, transformado em ato “[...] é a administração – a gestão- se fazendo em ação na sala de aula, por conter em germen o espírito e o conteúdo do projeto político pedagógico. ” (FERREIRA, 2006b, p. 166).

Segundo a compreensão de Ferreira (2006b), a ação administrativa, anunciada por Anísio Teixeira, é a tomada de decisão, independente do nível escolar, que se torna uma decisão política refletida ao longo da vida. Portanto, cabe ao professor, como profissional da educação, ser “[...] o gestor que faz acontecer, pela tomada de decisões, para que as políticas educacionais se concretizem no sentido da formação da verdadeira cidadania” (FERREIRA, 2006b, p.167).

Isso impõe que a formação do profissional na área da gestão da educação baseie-se na ação e na especialização de conhecimentos, de forma a adequar as práticas em torno do que se aprende, do que se ensina e de como se organizam essas práticas⁹ dando maior destaque ao caráter sócio-histórico da formação, ao domínio e compreensão da realidade de seu tempo, de sua consciência crítica.

⁹ O Conselho Nacional de Educação faz esclarecimentos sobre o entendimento do § 4º do artigo 87 da Lei 9.394 de 20.12.96 (LDBEN) que trata dessa formação “[...] até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.” (grifo do original).

Para fundamentar o presente estudo, conta-se como suporte teórico/metodológico a produção de Kosik (1976) e Kopnin (1978), que refletem os efeitos que o conhecimento científico produz no desenvolvimento da pesquisa, na observação de dada realidade, no fenômeno em si e na própria práxis.

A escolha desses teóricos se dá pelo rigor de suas reflexões a respeito da dialética como lógica do conhecimento científico. Ao se examinar a realidade da escola e da educação, hoje, no Brasil, é necessário considerar, a trajetória histórica dessa formação, uma vez que ela é resultado de questionamentos, de embates teóricos, das contradições e superação de paradigmas sobre a concepção do professor sobre educação, escola, aluno e o curso de Pedagogia.

Os debates sobre essa formação têm se constituído em momentos ricos de controvérsias, de contradições e de novas possibilidades, dando um outro significado e outro redimensionamento para o curso de Pedagogia. Há uma trajetória histórica em prol da identidade orientada pela profissão docente, porém, também se perpetuam as fragilidades, os avanços e abordagens sobre as práticas na pedagogia, sobretudo em relação ao estatuto epistemológico. Todos esses aspectos podem ser fortalecidos pelo conhecimento de quem pesquisa e discute com profundidade a educação, o desenvolvimento humano, as transformações da sociedade da informação e do conhecimento.

O contexto da reforma educacional, o espaço da administração escolar no curso de Pedagogia e as alterações na área da formação dos profissionais da Educação tiveram como ponto de partida os desdobramentos da LDBEN 9394/1996 e as exigências apresentadas para os sistemas de ensino, em virtude das mudanças no mundo do trabalho e das políticas educacionais vigentes.

Consideram-se, inicialmente, as ponderações feitas por Naura Syria Carapeto Ferreira (2006a), no artigo intitulado *Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia no Brasil: a gestão da educação como gérmen da formação*. A autora tece importantes considerações sobre a formação do pedagogo em gestão escolar, apresentada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, demonstrando que essa formação é de suma importância e se situa na responsabilidade e no compromisso, conforme preconiza a Constituição da República Federativa do Brasil e a LDBEN nº 9394/1996. Isto pode ser observado por meio do trabalho do professor no exercício em sala de aula, embasado pelo projeto pedagógico, da gestão do ensino, da gestão de classe, na gestão do processo de aquisição do conhecimento e da gestão de formação para a cidadania (FERREIRA, 2006a).

Esta concepção, presente nas diretrizes e confirmadas nas mais diversas

interpretações, propicia que as políticas públicas promovam uma formação com qualidade, embora o Poder Público, segundo a mesma autora, não valorize e não garanta condições de trabalho adequado.

Ainda é desafiadora a formação desses profissionais com qualidade e em número suficiente para atender à demanda, influenciada pelas políticas econômicas de ordem internacional. Para Ferreira (2006a), a gestão da educação, ao ser influenciada pelas mudanças no mundo do trabalho e pelas relações sociais, amplia o conceito de escola e o integra em outros espaços educacionais, cuja urgência será o atendimento aos princípios de uma gestão democrática e de um projeto pedagógico que contemple elementos fundamentais nessa construção.

Para desenvolver esta pesquisa, elaborou-se um roteiro semiestruturado de entrevista constando, na primeira etapa, a análise dos projetos pedagógicos das universidades selecionadas para a pesquisa. Na segunda etapa, como seu núcleo central, a entrevista com os coordenadores de cursos das IES selecionadas constituiu-se ponto de apoio para complementar as análises. As questões pesquisadas, que formam a base teórica, abrangeram a gestão (gestão escolar, princípios gerais da administração), o trabalho docente (precarização e condições de trabalho) e a formação do profissional pedagogo. Também foram abordados os critérios de avaliação, a matriz curricular, a necessidade social do curso em sua área de abrangência, a carga horária total (por ano e por bloco), a formação de professores e compromisso com o projeto pedagógico; a formação dos alunos (docência e gestão); o mercado de trabalho, todos agrupados nas categorias de cunho dialético/marxista.

Segundo Cury (1983), essas categorias refletem os aspectos gerais e essenciais do real, suas conexões e relações. A pesquisa revelou que, ao mesmo tempo em que se busca a formação humana na formação do pedagogo, a realidade social que o egresso do curso de pedagogia encontra permanece regida pelas imposições econômicas que lideram as relações sociais e de trabalho (contradição). Isto, contraposto ao exercício de sua capacidade mediadora (mediação), mesmo que advindo da estrutura econômica imposta pelo capitalismo (hegemonia), demonstra que todo processo de formação se dá por incorporação, ou seja, que, os princípios que norteavam a formação anterior permanecem presentes nos princípios que norteiam uma nova formação (totalidade).

O polo teórico apoiou-se fundamentalmente em Harry Braverman (1974), que a partir de Karl Marx (volumes 1 e 2, do livro 1), analisa a organização e divisão técnica no mundo do trabalho, que influenciou a forma pela qual a organização da escola transplantou o modelo. Para análise das políticas educacionais que definiram as diretrizes curriculares para a

formação dos profissionais da Educação Básica (2006), foram contemplados os autores que participaram na elaboração das Diretrizes Curriculares como Aguiar (2006), Brzezinski (2006), Freitas (2006), Silva (2006), Pino (2006), e Ferreira (1998, 2002, 2006a, 2006b, 2009a, 2009b), Dourado (2006), Cury (2006), Saviani (1999), Küenzer (1998), assim como feita a análise da formação em Gestão Escolar.

Marx (1985) analisa o objeto na perspectiva de sua superação e o primeiro passo, de acordo com ele, é partir do fenômeno (aquilo que aparece), sendo o empírico o ponto inicial. O segundo passo é sair do plano da empiria e buscar os nexos determinantes e não imediatos. O mundo de representação não é uma realidade concreta e palpável, apenas uma realidade aparente.

Percebe-se que, de acordo com a dialética marxista, o conhecimento considerado como um processo totalizante nunca alcança uma etapa definitiva e acabada, o que significa que qualquer objeto que o homem perceba é sempre parte de um todo. Portanto, a visão de conjunto é sempre provisória e que a realidade nunca se esgota e é mais rica do que o conhecimento que se tem dela. A visão da realidade depende de sínteses, mesmo que provisórias, para que seja mais bem entendida. Síntese é vista como visão de conjunto que permite descobrir a estrutura significativa da realidade em uma situação dada.

O universo pesquisado é repleto de complexidades: exige-se a análise do projeto pedagógico do curso, da formação dos professores responsáveis pelas disciplinas, pelos conteúdos e práticas trabalhadas em sala de aula. E aí se evidencia que esse universo precisa apoiar-se no pensamento dialético, porque é necessário analisar a realidade na sua totalidade. Kosik (1976) enfatiza que a dialética parte do homem na compreensão da natureza real das coisas e, na maioria das vezes, as coisas são representações do real e não o traduzem como ele realmente é “[...] com isso não pretendendo apenas distinguir duas formas e dois graus de conhecimento da realidade, mas especialmente e, sobretudo, duas qualidades da praxis humana.” (KOSIK, 1976, p.13). Para o homem, a realidade imediata não basta ser examinada especulativamente, mas sim, deve ser vista por “[...] um ser que age objetiva e praticamente, por um indivíduo histórico que exerce sua atividade prática no trato com a natureza e com outros homens [...]” (KOSIK, 1976, p.13).

Ainda, segundo Kosik (1976, p.14) “[...] a existência real e as formas fenomênicas da realidade que se reproduzem imediatamente na mente daqueles que realizam uma determinada praxis histórica, como conjunto de representações ou categorias do pensamento comum [...]. Complementa que o próprio conteúdo determina o movimento do pensamento e a experiência conjunta do conhecimento e da atividade prática se constitui na base em que a dialética cria as

suas categorias.

Mas, como observar a realidade? A interação entre o homem e a realidade pode ser percebida a partir de uma visão prático-sensível, dando lugar à realidade concreta. Há que se tomar cuidado quanto ao abuso de atividades práticas (concreto aparente) sem levar em conta a dimensão teórica que fundamenta os aspectos fenomênicos da realidade e a impossibilidade de vê-la na sua forma real. Esta é a formação do senso comum, impregnado de preconceitos, baseados em falsos pressupostos e na tradição de costumes sem base científica (KOSIK, 1976).

Segundo Kosik (1976), o homem vivencia naturalmente o concreto aparente que determina uma visão distorcida da realidade, embora promova um mundo de pretensa intimidade, de confiança, de familiaridade com a vida cotidiana. Esse viver pseudoconcretamente é viver uma realidade aparente, fenomenologicamente, e acreditar que é uma vida verdadeira. Dele fazem parte o mundo dos fenômenos externos, o mundo do tráfico e da manipulação e o mundo das representações comuns que são projeções dos fenômenos externos na consciência dos homens, produto da práxis fetichizada, formas ideológicas de seu movimento.

A observação da realidade e do fenômeno em si pode determinar o modo que a grande massa da população tem de ver as coisas. Essa é determinada pela divisão do trabalho, pela divisão da sociedade em classes e pela hierarquia das posições sociais que sobre ela se ergue (práxis). Entretanto, essa população é desprovida da consciência de que a história da humanidade é a história da luta de classes, sem ideologia própria de sua classe (dominada), cujos dominadores consolidam a arte da opressão como classe dominante (KOSIK, 1976).

Kopnin (1978) demonstra, corroborando com o pensamento de Kosik (1976), que as questões do princípio metodológico da lógica dialética e da relação existente entre a sua estrutura e a lógica formal estabelecem uma relação entre conceitos como o abstrato e o concreto, o lógico e o histórico, o empírico e o teórico, enfocando o papel da dialética marxista no processo do conhecimento científico. Define a lógica como o estudo da estrutura dos meios de demonstração, do surgimento e da evolução de uma teoria científica, cuja finalidade é o estudo do movimento do conhecimento humano no sentido da verdade, desmembrando-a deste, formas e leis em cuja observância o pensamento atinge a verdade objetiva., pois “[...] o conhecimento aumenta sem cessar, mudando quantitativa e qualitativamente, e o campo do lógico se enriquece com um novo conteúdo, incorporando novos elementos, transformando-se e reorganizando-se interiormente.” (KOPNIN, 1978, p. 21).

Nas pesquisas, a qualidade dos resultados evidenciados em termos de conhecimento do real e da contribuição para o progresso depende, fundamentalmente, de um método adequado. Por isso, as técnicas não são suficientes, nem se constituem em si mesmas como instâncias autônomas do conhecimento científico. O método, por sua vez, é mais abrangente e complexo, pois consiste em uma teoria da ciência em ação e exige critérios de cientificidade, concepções teóricas de objeto e de sujeito, modos de estabelecer relações cognitivas, o que remete à teoria do conhecimento e à concepção filosófica do real, que dão suporte às abordagens utilizadas nas construções do conhecimento científico. É importante conhecer a produção científica de um determinado momento histórico, mas é igualmente importante destacar qual a pertinência e o significado dessas pesquisas para o desenvolvimento social. (KOPNIN, 1978).

Esta tese parte de um levantamento sobre as produções na área da formação do pedagogo, com base no banco de teses e dissertações da CAPES e das produções de artigos em revistas especializadas, após a aprovação e homologação, das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.¹⁰ Foram pesquisadas as seguintes produções acadêmicas.

1. Gestão escolar: participação, organização e funcionamento de sistemas e de instituições de ensino, gerenciadas de forma democrática, colaborativa, com divisão de responsabilidades. Superadas concepções liberais (centralização do poder, da burocracia, do conservadorismo), com ênfase nas concepções progressistas. Liderança exercida pelo diretor não impede a existência de outras lideranças na escola, podendo identificar competências, preferências e habilidades.
2. Diretriz curricular: a formação do licenciado em pedagogia fundamenta-se no trabalho pedagógico realizado em espaços escolares e não-escolares que têm a docência como base, compreendida como ação educativa, e o processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da pedagogia. Articulação sobre o trabalho docente e a docência, sobre os processos pedagógicos e sobre os espaços educativos.
3. Formação no curso de Pedagogia: debate sobre a formação (licenciatura e

¹⁰ Foram consultadas em torno de 250 produções entre dissertações e teses abordando a Gestão na Diretriz Curricular, mais uma dezena de artigos sobre o mesmo assunto, utilizando-se o Banco de Teses e Dissertações da CAPES, bem como as produções constantes em anais de eventos realizados por Instituições de Ensino Superior Brasileiras, além de publicações em *sites* de periódicos especializados.

bacharelado) nas duas últimas décadas. Propostas de reformulações curriculares do curso de pedagogia, que geram conflitos nas proposições de diretrizes curriculares (comissões de especialistas do curso de pedagogia) e artigos divulgados em livros e revistas de circulação nacional, como as interpretações sobre a pedagogia (AGUIAR, MELO 2005^a), a licenciatura separada do bacharelado ou de forma entrelaçada, e as propostas de Freitas (1992; 1995), sobre a contribuição de um novo tecnicismo (neotecnicismo). Também as tensões que atravessaram as lutas sociopolíticas e produções acadêmicas da área, expressas inclusive, nas novas diretrizes curriculares do curso de pedagogia.

4. Divisão do trabalho: análise da constituição histórica do processo de trabalho docente e dos impactos das transformações materiais da sociedade sobre o processo e a natureza do trabalho docente. Textos clássicos da economia política e da administração científica e da categoria trabalho (precarização, intensificação, flexibilização do trabalho, salário). Implicações sobre a baixa atratividade da docência e a dificuldade de reter bons professores, pauperização, desânimo e insatisfação, produtivismo e improdutivismo.
5. Projeto pedagógico do curso: elaborado com a participação da comunidade acadêmica. Espinha dorsal do desenvolvimento da organização curricular. A sua elaboração significa autonomia e identidade do curso.
6. Matriz curricular: de acordo com o Art. 4º da Diretriz Curricular, “O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. “Parágrafo único: As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação; II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares; III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares.”
7. Políticas educacionais: implantadas no Brasil a partir dos anos de 1990, surgiram do movimento, por parte dos educadores, pela definição das novas diretrizes

curriculares e, em especial, para a formação dos profissionais da Educação Básica, as quais refletiram posições, questões de ordem epistemológica, pedagógica e políticas resultantes de diferentes interpretações do campo da pedagogia e de disputas político-pedagógicas.

8. Identidade: nessa direção, a ANFOPE, em documento de 1998, reafirma, com clareza, seus princípios, ao indicar as diretrizes para a formação dos profissionais da educação. Também reafirma que as Universidades e suas Faculdades/Centros de Educação constituem-se o *locus* privilegiado da formação dos profissionais da educação para atuação na educação básica e superior. Aponta-se a necessidade de repensar as estruturas das Faculdades/Centros de Educação, bem como a organização dos cursos de formação, no sentido de superar a fragmentação entre as habilitações no curso de pedagogia e a dicotomia entre a formação dos pedagogos e dos demais licenciados, considerando-se a docência como a base da identidade profissional de todos os profissionais da educação. (ANFOPE, 1998).
9. Concepções de Gestão Escolar: ligadas a outras demandas, tais como a exigência de uma educação de qualidade, a emergência da sociedade do conhecimento, as conquistas políticas educacionais contemporâneas, as pesquisas científicas no campo da administração e da gestão da educação escolar.
10. Coordenação de curso de Pedagogia: paradigmas e especificidades da administração, legislação educacional vigente, a gestão da escola e as formas específicas de atuação, de acordo com cada momento histórico da escola brasileira.

Organizada em quatro capítulos e considerações finais, esta tese partiu dos seguintes autores: Braverman (1974), Taylor (1974), Fayol (1990), Ford (1974), Ferreira (1998, 2002, 2006a, 2006b, 2009a, 2009b), Dourado (2006), Cury (2006), Marx (1985), Saviani (1999) e Küenster (2002).

O primeiro capítulo apresenta a análise das transformações associadas às diferentes formas de organização do trabalho e a passagem de subordinação formal à passagem real do trabalho ao capital, identificando a influência do Taylorismo/Fordismo ao Toyotismo. Karl Marx e Harry Braverman foram os autores principais que fundamentaram as concepções sobre o mundo do trabalho e, em decorrência, o trabalho docente. Essa reflexão permite que se analise o conceito de trabalho e as categorias propostas por Marx (1985), como mercadoria, trabalho vivo/morto, mais-valia, trabalho produtivo e trabalho improdutivo, produção imaterial e trabalhador coletivo. O principal resultado desse estudo é a análise sobre o efeito

que a origem da gerência produziu na organização do trabalho e a conseqüente precarização que a classe trabalhadora sofreu ao longo do século XX. Essa evidência recai sobre a divisão do trabalho que acarreta a fragmentação do processo capitalista na produção, motivado pelas necessidades do mercado e pela intensificação do trabalho, cuja premissa é a de que educar o trabalhador é torná-lo adaptável à divisão do trabalho, aceitando de forma passiva a própria fragmentação. O Fordismo/Taylorismo/Toyotismo, presentes no mundo do trabalho, respondem pela organização do trabalho na escola.

O segundo capítulo trata da gestão escolar calcada na origem dos princípios gerais da administração escolar e da formação do pedagogo, conforme as Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia. Esse capítulo, fundamentado nos princípios da administração escolar e na relação com o mundo do trabalho, refere-se à estrutura e ao funcionamento da organização da escola. É apresentada a contribuição de autores que discutem a gestão escolar, as políticas educacionais e os princípios da gestão escolar, dando aporte teórico para o que se investiga. Inicia-se com a concepção de gestão relacionada à gestão democrática, política e formação humana. Ao se estabelecer um paralelo entre o mundo fabril e escolar, foram comprovadas as mesmas influências nesses universos. Saviani (2010), Duarte (2010), Ferreira (2009b) e Frigotto (1984) destacam a importância da formação humana dentro de uma perspectiva ontológica e omnilateral, e Marx (1985, 2006, 2010), Braverman (1974), Küenzer (1985, 1998, 2002) e Alves (2006) tratam da relação entre formação e gestão, como referencial básico para a sua análise. Percebe-se que o contingente de trabalhadores (fabril e escolar), ao sofrer as mesmas influências, teve as mesmas conseqüências impostas por este novo modo de produção. Essa relação pode ser sentida observando-se que há coincidência entre esses dois universos, tanto pela exploração do capital, quanto pelas péssimas condições de trabalho a que são submetidos. Tal constatação permite que as análises feitas por Braverman (1974), Frigotto (1984) e Küenzer (1985) sejam estendidas aos profissionais da educação.

O terceiro capítulo discute a formação do pedagogo em gestão escolar a partir da década de 1960, levando-se em conta as discussões que culminaram com a aprovação e homologação das Diretrizes Curriculares e as considerações feitas em legislações anteriores que nortearam essa formação, como a intensificação na escola da concepção taylorista. Para o desenvolvimento do capítulo, foram observados os impactos históricos, políticos e legais que a educação brasileira sofreu nesse período, com base no levantamento das pesquisas e produções na área (artigos, teses e dissertações). A contribuição prestada pelos órgãos de apoio, como a FORGRADE, ANPAE, CEDES, FORUNDIR e ANPED auxiliou na tomada de posição sobre os rumos e a interpretação dos documentos que norteiam essa formação,

envolvendo a docência e a gestão, como ponto central da discussão. A superação das dificuldades encontradas no trabalho pedagógico, como a pouca interação entre teoria e prática e o diálogo entre alunos e professores, mesmo sendo instâncias diferenciadas, cada qual com o seu ponto de vista, conserva conflitos peculiares notados a partir da visão histórica dessa formação. É fundamental que sejam criadas condições para que os alunos e professores participem na formulação, execução e avaliação da proposta curricular, constituindo-se, portanto, como sujeitos do próprio processo de formação e atuação.

O quarto capítulo apresenta a análise dos dados obtidos junto às IES estaduais sobre as categorias pesquisadas: trabalho, gestão escolar e formação do pedagogo, além de um breve relatório das entrevistas realizadas com os coordenadores pedagógicos de cada curso pesquisado, complementado pelo depoimento de professores que atuam na área de gestão escolar e pelos alunos dos últimos anos. Segue uma súmula dos projetos pesquisados, que relata o perfil profissional desejado, matriz curricular, disciplinas, ementas e referências bibliográficas que envolvem a gestão escolar, além de uma análise sobre as concepções teóricas e sobre a prática concreta, dos dados obtidos na pesquisa de campo. Considera-se, também, a relevância do regime de trabalho do professor, efetivo e temporário, por ele interferir na consolidação do projeto pedagógico, nas condições de trabalho e na qualidade do curso. As atividades docentes envolvem carga horária destinada ao ensino, à pesquisa e ao cumprimento do que está destinado à docência e à gestão. As demais atividades cumpridas pelo professor que atua no curso, independente do regime de trabalho, comprovam que há divisão de trabalho entre os professores do curso, identificada na distribuição de aulas e nos projetos de pesquisa. A análise do método de acordo com as concepções de cunho dialético evidencia que as categorias de contradição, mediação, hegemonia e totalidade estão presentes nos resultados obtidos na pesquisa.

As considerações finais destacam que a formação humana é observada na fundamentação teórica, no perfil do profissional desejado, nos princípios norteadores dos projetos pedagógicos, nas ementas e nas referências bibliográficas das disciplinas pesquisadas, complementada pelas questões sobre a descrição da gestão escolar, a relação entre o mundo do trabalho e o mundo da escola. A questão central envolve a concepção de gestão democrática, determinada pelos conceitos relacionados à administração escolar, ao trabalho docente e à garantia de qualidade da educação em todos os níveis.

CAPÍTULO I

AS MUDANÇAS DO MUNDO DO TRABALHO

Este capítulo trata das transformações ocorridas no mundo do trabalho associadas às diferentes formas de sua organização e à passagem da subordinação formal à subordinação real ao capital, identificando a influência do Taylorismo/Fordismo ao Toyotismo nessa organização. Foi desenvolvido baseado no pensamento de Karl Marx (1985), que trata da relação do homem com o trabalho a partir dessas mudanças.

Inicia-se com a exploração da categoria trabalho como elemento central e com as categorias dele decorrentes, como mercadoria, trabalho vivo/morto, mais-valia, trabalho produtivo e trabalho improdutivo, produção imaterial, trabalhador coletivo, as formas de organização do trabalho, a subsunção formal e a subsunção real, com base nos volumes 1 e 2 do *Livro I* e o Capítulo VI Inédito do *O Capital- Resultados da Produção Imediata*.

A seguir, foram apresentadas as considerações de Harry Braverman (1974) sobre a intensificação do trabalho no século XX e a análise das condições de precarização que a classe trabalhadora sofreu nesse contexto. Este item discute a divisão do trabalho, as origens da gerência e os efeitos produzidos na organização do trabalho, inclusive na escola.

1.1 O TRABALHO

O que é trabalho? O que motivou a degradação do trabalho para os trabalhadores no século XX? Por que houve pouca resistência à adoção de métodos para controle da classe trabalhadora em seu ambiente de trabalho? O que significa trabalho flexibilizado, heterogêneo, enxuto, em que as táticas de gestão são complexas, sutis e ativas? Por que as condições de trabalho se tornaram desqualificadas e precarizadas? O que é gerência científica?

Em *O Capital* Karl Marx (1985) parte da relação entre o homem e a natureza e indica a forma que este utiliza para dominá-la, moldando-a para que lhe seja útil. Ao modificar a natureza, o homem altera a si próprio e pode desenvolver faculdades que estavam latentes ou adormecidas.

Sabe-se que, no pensamento marxista, a categoria trabalho ocupa primeiro plano. Mas, o que lhe confere tal centralidade? Foi sobre ela que Marx fundamentou o processo de formação do homem, ao indicar que a possibilidade de fazer história advém, justamente, da capacidade humana de criar os meios necessários para assegurar sua subsistência. Da

interação do homem com a natureza emerge um processo de transformação mútua e permanente, pois, na busca de manutenção de sua vida, e por meio do trabalho, o homem transforma a natureza e, ao transformá-la, transforma-se a si mesmo.

A concepção de trabalho, considerado como fator de produção, assim como sua natureza, o capital e a técnica, estão baseado nas teorias clássicas da economia. A forma de apropriação do objeto do trabalho modifica-se radicalmente porque, se no capitalismo tudo é objeto da propriedade privada, na sociedade comunista a superação dessa unilateralidade se dá pela transformação da propriedade omnilateral, pois o homem se apropria da sua essência universal. Essa posição do homem em uma sociedade comunista deixa de ser apenas um meio para a satisfação de necessidades externas a ele e passa a realizá-lo como ser humano, tornando-o polifacético, múltiplo e autorrealizador.

Segundo Marx (1985), a atividade trabalho altera o estado natural do mundo, assim como o pássaro, o castor, a aranha, a abelha, ao fazerem ninhos, diques, teias e colmeias, desenvolvem atividades que já estão preexistentes, ou seja, agem instintivamente. A espécie humana também atua sobre a natureza, transformando-a para melhor satisfazer suas necessidades. No entanto, o trabalho humano não é semelhante ao trabalho dos outros animais, mas distinto: “[...] Não se trata aqui das primeiras formas instintivas, animais de trabalho, “[...] Pressupomos o trabalho numa forma em que pertence exclusivamente ao homem.” (MARX, 1985, p.149).

A distinção entre o trabalho humano e animal é que ele já figurava na mente do homem antes de transformar-se em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia, antes idealmente, na imaginação do trabalhador, consciente e proposital. Nos animais o trabalho é instintivo. A atividade vital consciente distingue o homem imediatamente da atividade vital animal, justamente, (e) só por isso, ele é um ser genérico.(MARX,1985)

A ideia concebida por uma pessoa pode ser realizada por outra, desde que a força que dirige o trabalho continue sendo a consciência humana, e, ainda que haja ruptura da unidade do indivíduo, esta possa ser restaurada, independente do tamanho do grupo, na oficina, na comunidade ou na sociedade como um todo, pois, segundo Braverman (1974, p.54), “[...] O trabalho humano, seja exercido ou armazenado em produtos como ferramentas, maquinaria ou animais domesticados, representa o recurso exclusivo da humanidade para enfrentar a natureza.” E a força de trabalho é considerada uma categoria especial, distinta e não intercambiável.

Deve-se considerar que todo indivíduo, desde que seja proprietário de uma força de

trabalho total da comunidade, da sociedade e da espécie constitui-se como ponto de partida para a teoria do valor do trabalho. Toda produção capitalista necessita que mercadorias e dinheiro estejam baseados na compra e venda da força de trabalho. Segundo Marx, (1985, p. 149):

A utilização da força de trabalho é o próprio trabalho. O comprador da força de trabalho a consome ao fazer trabalhar o vendedor dela. O último torna-se desse modo, de fato, força de trabalho realmente ativa, o que antes era apenas em potencial. Para representar seu trabalho em mercadorias, ele tem de representá-lo, sobretudo, em valores de uso, em coisas que sirvam para satisfazer as necessidades de alguma espécie.

O processo de trabalho se inicia por meio de um contrato que estabelece as condições da venda da força de trabalho pelo trabalhador e sua compra pelo empregador. Não há outra condição para o trabalhador, a não ser aceitar as condições impostas, pelo fato de que precisa sobreviver. O empregador, por outro lado, por ser possuidor de uma unidade de capital, que busca ampliar, converte parte dele em salários. Não se pode encarar o processo de trabalho apenas do ponto de vista técnico ou como simples modo de trabalho. Para o capitalista, a grande preocupação é o controle sobre o processo de trabalho, que é dominado e modelado pelo acúmulo de capital. Segundo Braverman (1974, p.56):

O trabalho, como todos os processos vitais e funções do corpo, é uma propriedade inalienável do indivíduo humano. Músculos e cérebros não podem ser separados de pessoas que os possuem; não se pode dotar alguém com sua própria capacidade para o trabalho, seja a que preço for, assim como não se pode comer, dormir ou ter relações sexuais em lugar de outra pessoa.

Desta forma, o trabalhador não entrega ao capitalista a sua capacidade para o trabalho, ele a retém, e o capitalista só obterá vantagem se fixá-lo ao trabalho. Percebe-se que o produto do trabalho pertence ao capitalista. Se o trabalhador vende e o capitalista compra, não é uma quantidade contratada de trabalho, mas a força para trabalhar por um período contratado de tempo. A capacidade própria da força de trabalho também pode ser produzida em favor do capitalista, mesmo que essa produção vá além do tempo que o trabalhador poderia ter parado. Para Marx (1985, p.176):

O segundo período do processo de trabalho, em que o trabalhador labuta além dos limites do trabalho necessário, embora lhe custe trabalho, dispêndio de força de trabalho, não cria para ele nenhum valor. Ela gera mais-valia, que sorri ao capitalista com todo o encanto de uma criação do nada.

A força de trabalho humano não é sua capacidade de produzir um excedente, mas a possibilidade que sua capacidade intelectual e criadora lhe dê infinita adaptabilidade, além da possibilidade de convivência social e cultural, que faz com que seu produto excedente, possa ser continuamente ampliado. “[...] Essa parte da jornada de trabalho chamo de trabalho excedente, e o trabalho despendido nela: mais-trabalho.” (MARX, 1985, p.176).

O anverso da moeda do trabalho pode ter a seguinte proposição: ao comprar a força de trabalho, compra-se ao mesmo tempo, qualidade e quantidade indeterminadas. Há, portanto, duas consequências: aumento do seu potencial, embora limitado em sua concretização (subjetivo, pela sua história passada), e a qualidade das condições da empresa e técnicas do seu trabalho. Segundo Marx (1985, p.177):

Como o valor do capital variável igual ao valor da força de trabalho comprada por ele, como o valor dessa força de trabalho determina a parte necessária da jornada de trabalho, enquanto a mais valia, por seu lado, é determinada pela parte excedente da jornada de trabalho, segue-se: a mais-valia está para o capital variável como o mais-trabalho para o necessário, ou a taxa da mais-valia.

O trabalho a ser executado na sua jornada, poderá ser afetado por diversos fatores, organização do processo e formas de supervisão, no caso de sua existência. Os aspectos técnicos dos processos de trabalho, dominados pelos aspectos sociais, faz com que o capitalista introduza novas relações de produção.

Torna-se, portanto, fundamental que o capitalista passe a controlar todo o processo de trabalho e que o passe das mãos do trabalhador para as suas próprias. Na história, esta transição apresenta-se como a alienação progressiva dos processos de produção do trabalhador; para o capitalista, a organização do trabalho apresenta-se como um problema para a gerência.

Marx (1985) introduziu na análise econômica a matriz histórica e, deste modo, transformou radicalmente a compreensão sobre o modo de produção capitalista, que passou a ser entendida como forma transitória e superável de organização social.

Em seu pensamento, encontram-se as ferramentas teóricas para compreender a sociedade capitalista, em permanente e contraditório movimento, assim como a especificidade histórica do capitalismo. Para ele, o capital é a única, possível e necessária generalização da produção mercantil e sua extensão a todos os produtos, na forma de mercadoria, passa a ser o único modo em que isso é possível. O trabalho se reduz a uma simples mercadoria. Segundo Marx (1985, p.53):

Todo trabalho é, por um lado, dispêndio de força de trabalho do homem no sentido fisiológico, e nessa qualidade de trabalho igual ou trabalho humano abstrato gera o valor de uma mercadoria. Todo trabalho é, por outro lado, dispêndio de força de trabalho do homem sob forma especificadamente adequada a um fim, e nessa qualidade de trabalho concreto útil produz valores de uso.

A teoria do valor é a posição central assumida pelo pensamento de Marx, que define a especificidade histórica do capitalismo\ ao afirmar que capital é o valor convertido em universal e, por isso mesmo, capaz de constituir uma sociedade, ao representar um conjunto de relações materiais entre pessoas e de relações sociais entre coisas. Isso significa que, no pensamento de Marx, o conceito de sociedade capitalista não pode ser desligado da categoria do valor. Segundo Marx (1985, p. 55)

Se uma mercadoria encontra-se sob a forma relativa de valor ou sob a forma oposta, a forma equivalente depende exclusivamente da posição que essa mercadoria ocupe na expressão de valor, em cada momento, ou seja, se é mercadoria cujo valor é expresso ou aquela na qual é expresso o valor.

a) A construção teórica das categorias para Marx sobre o trabalho

Com a ampliação do capital, houve aumento de suas potencialidades no desenvolvimento das forças produtivas e na superação de alguns obstáculos que se mostravam insuperáveis. As sociedades nascidas nos processos revolucionários e nos processos econômicos, materializados por meio da planificação, constituíram-se nos problemas para a sociedade futura. Trata-se de determinar o sentido de uma sociedade, em que o trabalho é social, e que não é necessária a mediação das coisas, para que se constitua uma relação social.

Como analisar o capital em relação à sociedade futura? Com relação a essa indagação, como pode se constituir ou reconstituir a unidade de produção e de consumo, de trabalho e de necessidades, em contraposição à dissociação e reunificação contraditórias operadas pelo capital?

A mercadoria é analisada por Marx no primeiro capítulo do livro I de *O Capital* – sendo o ponto de partida de seu edifício teórico. Sublinha o autor que, à primeira vista, a mercadoria aparenta trivialidade, contudo, ela oculta mistérios que apenas a análise econômica crítica é capaz de revelar. Seu caráter misterioso não deriva do seu valor de uso, mas sim do fato de encobrir o trabalho humano. Segundo Marx (1985, p. 48):

O trabalho, entretanto, o qual constitui a substância dos valores, é trabalho humano igual, dispêndio da mesma força de trabalho do homem. A força conjunta de trabalho da sociedade, que se apresenta nos valores do mundo das mercadorias como única e a mesma força, vale aqui como única e a mesma força de trabalho do

homem, não obstante ela ser composta de inúmeras forças de trabalho individuais.

Para Marx (1985), o trabalho é visto como protoforma da atividade humana (trabalho concreto e trabalho abstrato). Fica claro que, sendo a gênese humana histórica, a atividade do homem se transforma paulatinamente, até se constituir, na sociedade capitalista, em trabalho alienado – o que emerge a partir da instituição da propriedade privada. Nesse modo de produção, o trabalhador é alienado do produto de seu trabalho, que passa a ser apropriado privadamente pelo capitalista.

Marx, entretanto, ao analisar o conceito de trabalho abstrato, e considerar o trabalho humano como a relação entre o homem e a natureza, observou que, do ponto de vista do resultado material, os meios e os objetos de trabalho são meios de produção e o trabalho passa a ser um trabalho produtivo. Logo, a ação do homem sobre os meios de produção facilita a criação de novos valores de uso e o trabalho é o móvel desse processo. Ao desaparecer o caráter útil dos produtos do trabalho, também desaparece o caráter útil dos trabalhos neles corporificados, desvanecem-se, portanto, as diferentes formas de trabalho concreto, que não mais se distinguem entre si, mas reduzem-se, todas, a uma única espécie de trabalho, o trabalho humano abstrato. Este é o seu resíduo, nada deles resta a não ser a mesma objetividade impalpável, a massa pura e simples do trabalho humano em geral, do dispêndio de força de trabalho humana, sem consideração pela forma como foi despendida.

O trabalho objetivado e o trabalho vivo são considerados como partes do capital, sendo que a valorização do trabalho objetivado é o fim do capital e situa-se como destaque em face do trabalho vivo. Por outro lado, o trabalho vivo é o agente direto daquela valorização e, neste sentido, é ele que terá o destaque.

Estas duas linhas de pensamento encontram-se na base das representações da crise capitalista, respectivamente, a crise de realização (ou de superprodução ou de baixo consumo) e a tendência às quedas da taxa de lucros, importante e natural, pois sem a taxa de lucro não se teria o grau de valorização do capital, a medida da velocidade com o qual o próprio capital se desenvolve; portanto, a taxa de lucro é um elemento fundamental da realidade capitalista e caracteriza a sua primeira contradição. A segunda contradição se aplica na relação entre o trabalho objetivado e o trabalho vivo como partes do capital. A valorização do trabalho objetivado é o fim do capital e situa-se como destaque em face do trabalho vivo. (MARX,1985).

Esses produtos passam a representar apenas a força de trabalho humana que gasta, em sua produção, o trabalho humano armazenado. Como configurações dessa substância social

que lhe é comum, surgem os valores, valores-mercadorias, desiguais entre eles, se tornam abstratos, e se reduzem ao seu caráter comum de força humana de trabalho, de trabalho humano abstrato. (MARX, 1985).

A diferença entre trabalho vivo e trabalho morto está na forma de aplicação do trabalho vivo sobre o trabalho objetivado (ou morto), que alcança maior valor, quando a atividade humana, depositado no objeto, transforma-se em capital, voltando-se contra seu produtor.

O trabalho objetivado, ao ser concentrado amplia o poder do capitalista e a miséria do trabalhador, que troca sua força de trabalho por um salário que lhe permitirá tão somente reproduzir-se enquanto trabalhador: a primeira é a que se refere à contradição entre a produção de mais valia e sua realização no mercado; a segunda é a que se relaciona à contradição entre a tendência do capital que substitui o trabalho vivo, pelo trabalho morto, ou o trabalho objetivado, ou manter, dentro do processo, o trabalho vivo como fonte do sobre-trabalho e da mais-valia, na medida em que o processo de produção não é mais do que um processo de trabalho. (MARX, 1985).

Ao analisar-se o salário do trabalhador e se este for abaixo do valor de sua força de trabalho, é possível aumentar a mais-valia; nesse caso, o trabalho excedente ultrapassa os limites normais através da usurpação de parte do trabalho necessário. O que muda não é a duração da jornada, mas sua divisão em trabalho necessário e mais-trabalho, inclusive a força de trabalho, que pode ser comprada e vendida por seu pleno valor. A diminuição de valor da força de trabalho requer que se produza, em menor tempo, a mesma quantidade de meios de subsistência, o que só é possível pelo aumento da força produtiva do trabalho. Essa ampliação implica na alteração dos meios e no método de trabalho ou de ambos os casos ao mesmo tempo. Segundo Marx (1985, p.251)

A mais-valia produzida pelo prolongamento da jornada de trabalho, chamo de mais-valia absoluta; a mais-valia que, ao contrário decorre da redução do tempo de trabalho e da correspondente mudança da proporção entre os dois componentes de trabalho chamo de mais-valia relativa.

O valor de uma mercadoria não se determina apenas pela quantidade de trabalho que lhe dá sua forma acabada, mas também pela massa de trabalhadores contidos em seu meio de produção.

Todo trabalho humano é produtivo? Para o entendimento desse significado há que se considerar que a jornada de trabalho implica um tempo de trabalho necessário à reprodução da força de trabalho – em que o trabalhador produz o valor dos meios de subsistência dos quais necessita para manter-se como trabalhador, podendo, contudo, envolver um tempo

maior do que o tempo necessário.

O trabalho excedente e apropriado pelo capitalista é de onde se extrai a mais-valia, que expressa o grau de produtividade do trabalho. Portanto, a jornada de trabalho que produz o equivalente do valor da força do trabalho pago pelo capital pode ser considerada uma grandeza constante, sob condições de produção determinadas, em dado grau de desenvolvimento econômico da sociedade.

Uma das premissas do capitalismo é o trabalho assalariado, condição em que ocorre o divórcio entre o produtor e os meios de produção. Nessas condições, o trabalho assume uma feição de estranhamento, respondendo às necessidades, e a mercadoria é a quantidade de trabalho socialmente necessária, formada pelo conjunto de forças de trabalho individuais que, somadas, atuam em determinadas condições sociais.

O trabalho assalariado aprofunda a separação entre trabalho e capital, convertendo progressivamente os meios de produção em capital e extraindo mais valor do trabalho. Mas todo trabalhador assalariado produz mais-valia? Todo trabalhador produtivo é assalariado, mas nem todo assalariado é um trabalhador produtivo. Em primeiro lugar, é necessário estabelecer a diferença entre trabalho produtivo e improdutivo¹¹. Segundo Marx (1985, p. 390):

[...] trabalho produtivo é, portanto, o que para o trabalhador, apenas reproduz o valor previamente determinado de sua força de trabalho, mas, como atividade geradora de valor, acresce o valor do capital, ou contrapõe ao próprio trabalhador os valores que criou na forma de capital.

Para diferenciar trabalho produtivo de improdutivo, há que se perceber que suas diferenças não são derivadas das características materiais do trabalho, mas das relações sociais no âmbito da qual o trabalho se realiza. Tanto um quanto o outro inscrevem-se na ordem do sistema produtivo, no sistema de circulação, e é necessário entender a fase de circulação e a fase de reprodução do capital, indicando a complexidade oferecida pela categoria trabalho e pelo padrão hegemônico das relações de produção capitalistas.

A produção imaterial tem como ponto de partida o movimento sempre presente na sociedade capitalista e, segundo Marx, todos os ramos da produção material se subordinam, formal ou informalmente, ao modo de produção capitalista. Tal pressuposto é derivado da definição acessória do trabalho produtivo que se realiza em mercadorias ou em riqueza material.

¹¹ Livro I de *O Capital*, *Teorias da Mais-valia* e no *Capítulo VI inédito*.

Para Marx, a produção imaterial pode ser verificada por duas maneiras: pelas mercadorias, que se autonomizam em relação aos produtores, e pela relação com os consumidores, que existem e circulam como mercadorias vendáveis.

O capitalista, por sua vez, extrai ganhos do trabalho do seu trabalhador, retirando um valor de troca maior do que aquele que foi aplicado. Em decorrência, a mercadoria trabalho é a única capaz de engendrar mais valor de troca do que o necessário à sua reprodução. Este é o segredo do capital.

Marx (1985) denominou mais-valia a categoria que encerra o objetivo primeiro do capital. Quando se refere a ela, demonstra que ao capitalista não interessa a produção de valor-de-uso, ou o lucro isolado, e sim o processo permanente de produção de mais valor. A categoria do valor de troca é o preço de produção.

A relação entre o valor como substância e o valor como relação de troca dá lugar a um problema que ainda não recebeu solução satisfatória, na medida em que não se pode aceitar como solução qualquer uma das conclusões a que se tenha chegado no âmbito do problema da transformação, a exemplo, o advento da maquinaria favoreceu a diminuição do custo da produção e aumentou a produção, transformando o trabalho necessário em excedente ou encurtando parte dessa jornada. Ambos contribuem para a mais-valia.

É essencial levar em conta que a distinção entre a teoria de valor e a teoria da crise constitui uma diferenciação arbitrária para Marx, ou seja, para ele, a unidade daquelas duas teorias (da realização e da queda da taxa de juros) é um elemento problemático. A esse respeito, em primeiro lugar, a contradição entre produção e circulação não é senão uma forma diferente de expressar a duplicidade do valor e do valor de troca. Em segundo lugar, há contradição entre a tendência à ampliação do trabalho morto (com relação ao trabalho vivo) e a tendência à conservação do trabalho vivo, dentro do processo produtivo.

A força de trabalho, ou capital variável, não passa de uma parcela do capital conjunto e é a origem do valor e do capital em sua totalidade, quando para ele, a capacidade viva do trabalho se incorpora nos seus componentes, e transforma-se em um monstro animado como se tivesse dentro do corpo, o amor. (MARX, 1985).

1.2 A ORGANIZAÇÃO E A DIVISÃO DO TRABALHO

A nova organização social, principalmente com a divisão dos poderes civis e políticos, mudou a relação do homem com a sociedade em que vivia proporcionando a ampliação de conhecimentos e transformando completamente as relações entre os homens e a natureza.

(FRIGOTTO, 1984).

Segundo Marx (1985), a luta de classe tornou-se fonte de dissidências na ordem capitalista, mas, mesmo assim, ele via com otimismo a emergência de um sistema de produção mais humano; Durkheim acreditava que era possível que o industrialismo pudesse trazer harmonia entre as regras de divisão do trabalho e o individualismo moral; Max Weber, o mais pessimista dos três, via a era moderna de forma paradoxal, pois, segundo ele, embora houvesse o progresso material, esse só seria obtido pela expansão da burocracia, que sufocava a criatividade e o individualismo moral. (SAVIANI, DUARTE, 2010)

Assim, a era moderna, assegurou o avanço técnico/científico e proporcionou melhoria na qualidade de vida para a humanidade, traduzida em projetos sociais referentes à saúde, habitação, alimentação. Paralelamente, também trouxe um lado sombrio e imprevisível para a grande parcela da população.

Durkheim (1999), ao fazer a análise da sociedade moderna, observou que esta, sendo dividida de acordo com as ocupações, era fonte de coesão ou solidariedade social (mecânica e orgânica), diferenciando-se da sociedade primitiva determinada pela origem familiar, pois “[...] a divisão do trabalho não é específico do mundo econômico: podemos observar sua influência crescente nas regiões mais diferentes da sociedade.(p. 2)” , e dessa forma criar entre os homens um sistema completo de direitos e deveres que os unem uns aos outros de modo durável. Da mesma forma que as similitudes sociais dão origem a um direito e a uma moral que os protegem, a divisão do trabalho dá origem às regras que garantem o concurso pacífico e regular das funções divididas.

Uma nova organização social teve sua gênese no século XVII, com o absolutismo na França. A Inglaterra, por sua vez, estava à mercê das revoluções lideradas pela burguesia, que pretendia limitar a autoridade dos reis e criar os estados nacionais.

Nesse período, também tiveram influência as ideias de John Locke (1632-1704), considerado defensor do liberalismo, da tolerância religiosa, do empirismo e da construção política da sociedade moderna¹², dos direitos naturais, da separação radical entre o Estado e a Igreja, da liberdade racional, do governo representativo baseado no consentimento popular, da separação de poderes, da revolução contra a tirania, do direito à propriedade e do direito à acumulação de riqueza.¹³

¹² Autor de *Cartas sobre a tolerância, Ensaio sobre o entendimento humano e os Dois tratados sobre o governo civil*.

¹³ Segundo ele, o homem possui direitos naturais: à vida, à liberdade e à propriedade e, mesmo quem não possui bens, é proprietário de sua vida, de seu corpo, de seu trabalho.

Locke acreditava que o governo deveria agir exclusivamente em função do objetivo para o qual foi de início estabelecido, a saber, a proteção à vida, à liberdade e à propriedade. Esse pensamento lançou os alicerces sobre os quais a moderna democracia liberal foi construída. (SAVIANI, DUARTE, 2010).

Também contribuiu, nesse período, a crise do pensamento econômico burguês, pelo fato de não problematizar a realidade social e econômica. No contraponto, o pensamento marxista faz dessa relação social e econômica a realidade historicamente determinada, “[...] essa situação persiste ao longo de mais de cem anos, estando longe, pois, de representar um traço peculiar do momento atual.” (NAPOLEONI, p. 9).

O pensamento econômico burguês partiu da concepção que a sociedade moderna não é uma sociedade dividida em classes, pois conta com a contribuição dos indivíduos através do trabalho, transformado em valor, e satisfaz suas necessidades. Aponta também que o produto advindo do trabalho beneficia toda a comunidade e está em consonância com a contribuição em que “[...] a posição de cada um acerca dessa atividade é idêntica, já que cada um, como os demais, presta algum serviço produtivo [...]” (NAPOLEONI, 2000, p.10). Conta também com a ineficiência do Estado quanto à sua capacidade de intervenção, seja como regulador da vida do capital, seja pela incapacidade de interferência e por ser essencialmente privado.

Os resultados da superprodução ao final do século XIX, entraram em crise tendo o seu ponto máximo em 1929, com o aumento de subdesenvolvimento dos países periféricos, pelo desequilíbrio no grau de desenvolvimento das diversas partes que compõem a economia mundial e pelo baixo consumo, mesmo com o acelerado desenvolvimento da riqueza material. Segundo Napoleoni (2000, p.12).

Com efeito, por um lado, o capital, enquanto coisa possuída originariamente como o trabalho, é concebido como um dos pressupostos materiais para a criação de riqueza e, assim sendo, para a criação de valor; por outro lado, o capital, ao contrário do trabalho, apresenta-se essencialmente como um valor e, por conseguinte, pressupõe riqueza. Essa dificuldade se manifesta no pensamento marginalista sob formas bastante diversas, sem variar, entretanto, de natureza.

Mesmo assim, o pensamento econômico burguês tem tentado, exaustivamente, responder à sua própria crise quer no campo das razões objetivas, quer no campo de suas razões formais. Para o primeiro campo, busca-se a mediação do Estado nos aspectos sobre a regulação da demanda e, para o segundo, a regulação de benefício e a programação do processo produtivo e de consumo. Em decorrência, o consumo e a produção dependem do capitalista como agente da utilização racional desses recursos. A importante relação entre a

exploração capitalista e a divisão técnica do trabalho possibilitou que os trabalhadores passassem a vender a sua força de trabalho e se tornassem subsumidos ao capital.

1.3 DA SUBSUNÇÃO FORMAL À SUBSUNÇÃO REAL DO TRABALHO

Com a crise da grande indústria, no final do século XIX, houve a necessidade de maior intensificação do trabalho na classe trabalhadora e, conseqüentemente, maior exploração sobre o trabalho do trabalhador.

Braverman (1974) analisa as alternâncias ocupacionais da classe trabalhadora nos Estados Unidos no início do século XX. Entretanto, observou uma contradição: ao mesmo tempo em que o trabalho moderno exige, em consequência da revolução científica, nível mais elevado de instrução e adestramento, o trabalhador moderno revela insatisfação em relação às condições de trabalho industrial.

A realidade concreta demonstra que o modo de produção capitalista não se apresenta de forma pura, sendo possível encontrar resquícios de modos de produção anteriores e trabalhadores em condições transitórias (condição de subsunção formal ao capital), que podem ser guiados e explorados pelo capital e envolvidas nas relações de produção (agentes da produção, capitalistas e assalariados). A mais-valia absoluta depende também da exploração de mais-valia relativa ou da combinação de ambas (absoluta e relativa).

Ainda para Marx, o trabalho docente é de ordem imaterial e diferenciada da forma geral de trabalho na sociedade capitalista. No *Capítulo VI Inédito*, Marx reitera a definição de trabalho produtivo e improdutivo, a partir de seu conteúdo, inclusive a concepção fetichista, que é peculiar do modo de produção capitalista. Há determinações econômicas formais como mercadorias, trabalho produtivo entre outros, as que constituem uma qualidade inerente em si ou ao se considerar o processo de trabalho. Esse só é produtivo, quando se constitui num produto, ou por haver diferença entre o trabalho que se manifesta em artigos reprodutivos e o que se manifesta em artigos clássicos. A produção capitalista não é apenas a produção de mercadorias, é essencialmente a produção de mais-valia.

O trabalhador não produz para si, mas para o capital. É necessário que ele não só produza, mas produza mais-valia. E só é produtivo se produz mais-valia para o capitalista, contribuindo para expansão do capital.

O papel do trabalhador coletivo e do processo global do capital, traz conseqüências como a produção de mercadorias ou de produtos materiais resultantes do trabalho coletivo O

capitalista, ao parcelar o trabalho, dividido entre indivíduos distintos¹⁴, indica que o capital industrial, caracterizador do modo de produção capitalista, passa por diferentes estágios.

Em cada fase, o capital assume uma forma distinta, cada uma correspondendo a uma função específica. Na fase de produção, o capital assume a forma de capital produtivo e na fase de circulação toma duas formas, que são a de capital monetário e a de capital mercadoria.

a) As formas de organização do trabalho: da cooperação e da manufatura à grande indústria.

As formas de organização do trabalho servem para se entender o movimento histórico do processo de trabalho e do trabalho docente, desde a sua exploração sob formas distintas de produção, como a cooperação, a manufatura até a grande indústria. Todas são consideradas formas concretas de extração de sobre-trabalho. Já a cooperação é a forma de trabalho coletivo, podendo ser realizada no mesmo processo de produção ou em processos de produção diferentes. Segundo Marx (1985, p. 257):

A produção capitalista começa, como vimos, de fato apenas onde um mesmo capital individual ocupa simultaneamente um número maior de trabalhadores, onde o processo de trabalho, portanto, amplia a sua extensão e fornece produtos numa escala quantitativa maior.

A cooperação simples antecedeu o capitalismo e este, ao surgir, impôs-lhe novas feições como a subsunção formal do trabalho ao capital e o surgimento de uma força coletiva de produção, sob o comando do capital, que resultou numa ampliação significativa na produção de mercadorias, aumentando a produtividade da jornada coletiva de trabalho em relação à jornada individual. Na cooperação, não se observa uma diferença substantiva porque a base técnica do trabalho é a do artesanato. Não há qualquer mudança tecnológica nos meios de trabalho porque a mudança é apenas na forma.

Quando os meios de produção passam a ser apropriados pelo capital e o trabalhador ainda preserva o conhecimento sobre todas as etapas do processo produtivo, mantém-se o domínio do trabalho vivo sobre o trabalho morto. Entretanto, quando a força coletiva é comandada pelo capital, produzindo mais-valia, acontece a maior exploração possível do trabalho.

A cooperação capitalista pressupõe a existência do trabalhador assalariado livre, que

¹⁴ livro II de *O Capital*, do ciclo global do capital

sobrevive da venda de sua força de trabalho ao capital. Um aspecto a ser destacado com respeito à subsunção formal é o fato deste ser a base da exploração capitalista, uma vez que transforma seu processo em produção de valor.

A manufatura, como expressão clássica de cooperação fundada na divisão do trabalho, predominou desde os meados do século XVI até o final do século XVIII. É advinda de duas origens: a primeira, nasce da concentração de trabalhadores que desenvolvem ofícios distintos e interdependentes, para produzir um mesmo tipo de mercadoria, sob a chefia de um mesmo capital, e numa mesma oficina: os artesãos que têm domínio do seu fazer, em toda a sua extensão, ao longo do tempo, se especializaram em determinada parte do processo e se tornaram trabalhadores coletivos; a segunda, quando sob a chefia de um mesmo capital, reúnem em um mesmo local, inúmeros trabalhadores que executam a mesma espécie de trabalho. Essa produção, por ser simultânea, possibilitou que cada trabalhador executasse todas as etapas na produção de determinada mercadoria ou que as operações, diferentes uma das outras, fossem executadas de forma simultânea, porém cada uma por um trabalhador diferente.

A divisão de tarefas demonstra as vantagens peculiares do trabalho coletivo, pois este, ao ser sistematizado, incorpora-se aos meios de produção. A manufatura, ora introduz a divisão do trabalho num processo de produção, ora aperfeiçoa, combinando ofícios distintos. Qualquer que seja seu início, o resultado final é o mesmo: um mecanismo de produção cujos órgãos são seres humanos.

Ao se examinar o processo manufatureiro, coincidem diferentes fases de operações do trabalho artesanal, tanto as simples, quanto as mais complexas, dependendo de destreza, força, velocidade e segurança do trabalhador individual no manejo dos instrumentos. A vantagem originada pela especialização do trabalhador parcial está no domínio restrito de uma atividade específica, como também no tempo reduzido para sua execução, quando comparado ao tempo empregado pelo trabalhador artesanal que executa uma série de operações. A diferenciação dos instrumentos empregados pela manufatura, pode ser aperfeiçoada para cada uso em particular. Desse modo, surge o trabalho especializado, condição para que cada trabalhador, em particular, se aproprie de um determinado processo de trabalho.

O período manufatureiro diminuiu o tempo necessário para o trabalho para se extrair mais mais-valia relativa, com máquinas ou com o uso de ferramentas. Nesse período, as máquinas se tornaram acessórios, o trabalho vivo incidiu sobre o trabalho morto, contando com a colaboração do trabalhador coletivo. Esse período propiciou o surgimento de diferentes funções, com diversos graus de formação, ocupadas por diferentes trabalhadores.

O advento da maquinaria propiciou a extração de mais-valia relativa, iniciada com a manufatura, avançando na subsunção real do trabalho sobre o capital. Houve resistência e insubordinação por parte dos trabalhadores. Nesse processo, a manufatura entrou em contradição, porque o nível técnico dos trabalhadores não acompanhou o nível técnico das máquinas. A maquinaria e a indústria moderna revolucionaram o modo de produção a partir da incorporação de um novo instrumental de trabalho, o que produz ainda mais-valia, não só com o uso simultâneo de várias máquinas, mas também com o sistema de automação.

A manufatura é a base técnica sobre a qual se assenta a indústria moderna. No primeiro caso, a máquina produz integralmente um mesmo produto, executa integralmente as ações antes realizadas por um artesão, desde o início até o final. Por outro lado, um genuíno sistema de máquinas só se instala, quando o objeto de trabalho percorre inúmeros processos sequenciados, executados por um conjunto de máquinas-ferramenta, de distintas espécies que se complementam.

A diferença entre manufatura e produção mecanizada impõe que, na manufatura, as operações sejam realizadas manualmente pelos operários, implicando no ajuste dos processos de trabalho aos trabalhadores. Na produção mecanizada, ocorre o rompimento desta barreira subjetiva e orgânica. Ainda, o sistema de máquinas é tanto mais perfeito quanto mais rapidamente flui a produção e quanto mais o mecanismo dispensa a intervenção humana; o trabalhador passa a ser um simples controlador de máquinas.

Esse sistema possibilita que o capital alcance a sua forma mais avançada, ou seja, que assuma a diretiva do trabalho não apenas subjetivamente, como ocorre com a subsunção formal, mas, também, objetivamente, na medida em que torna o trabalho vivo em simples acessório do trabalho morto. A subsunção formal mantém a subjetividade do trabalhador e conserva o instrumento de trabalho como elemento de mediação entre o homem e a natureza e o que ocorre na subsunção real é uma inversão dessa condição. O sistema de máquinas assume o trabalho em si, ou seja, o trabalho vivo passa a ser acessório do trabalho morto, ocorrendo a reificação, ou coisificação, do homem.

Com o advento da indústria moderna, o trabalho passou a ser materializado em grande escala, como se fosse força da natureza: quanto maior a força produtiva das máquinas, tanto maior o serviço gratuito que oferecem. O emprego da máquina e sua difusão propiciaram que a exigência técnica complementasse a própria produção capitalista.

Algumas considerações feitas a partir de Marx, como por exemplo, a forma de trabalho especializado como produtivo ou improdutivo, dependem das relações de produção em que se estabelece. Exemplo, se o trabalho do professor gera mais-valia, este pode ser

considerado como trabalhador produtivo, mas, se é assalariado (professores a serviço do Estado), sua atividade é consumida como valor de uso, seu trabalho não tem caráter produtivo e não produz mais-valia.

Marx insere o trabalho docente dentre as formas de transição, dado que ainda não está subsumido ao capital na sua forma mais avançada e porque advém do caráter imaterial da produção. Se comparadas ao conjunto de produção capitalista, as formas imateriais de produção passam a ser insignificantes, tornando-se secundárias.

O trabalho docente localiza-se naquelas formas de trabalho que não são aplicadas de forma plena e, mesmo que gere mais-valia (os docentes a serviço do capital), a natureza imaterial dessa forma de trabalho especializado coloca-o em posição secundária, na medida em que não pode ser plenamente incorporado à forma mais avançada da produção capitalista.

1.4 A INFLUÊNCIA DO TAYLORISMO/FORDISMO NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO NO SÉCULO XX

Este item, relacionado ao anterior, discute a divisão do trabalho, as origens da gerência e o efeito produzido na organização do trabalho. Estabelece-se um paralelo entre a fase inicial do capitalismo e o momento quando houve uma intensificação da força de trabalho com a sua consequente degradação. Leva-se em conta a análise sobre as formas de exploração do capital e a divisão social e técnica do trabalho.

É analisado o primeiro capítulo de Harry Braverman, “Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX”, com os seguintes itens: força e divisão do trabalho: gerência, implicações e habituação do trabalhador ao trabalho. Ainda são analisados e incorporados a essa discussão, os efeitos da introdução do trabalho automatizado (maquinaria) na grande indústria, da exploração do trabalhador pela intensificação nos ritmos de trabalho e a influência do Taylorismo/Fordismo nesse contexto.

As mudanças nos processos de trabalho desenvolvidos pelo capitalismo não é um fato particular da organização fabril. Elas atingem a sociedade como um todo, inclusive a escola. Este é um fator importante para se ter compreensão da problemática da pesquisa.

Braverman (1974) enfatiza que o trabalho moderno é consequência da revolução científico-tecnológica e da automação, exigindo níveis cada vez mais elevados de instrução, adestramento e maior emprego da capacidade intelectual em geral. Segundo ele (1974, p.15-16,):

O trabalho tornou-se cada vez mais subdividido em operações mínimas, incapazes de suscitar o interesse ou empenhar as capacidades de pessoas que possuam níveis normais de instrução; que essas operações mínimas exigem cada vez menos instrução e adestramento; e que a moderna tendência do trabalho, por sua dispensa do 'cérebro' e pela 'burocratização' está 'alienando' setores cada vez mais amplos da população trabalhadora. (grifos no original).

A nova caracterização da classe de trabalhadores no século XX torna, ainda mais, o trabalho dividido e fragmentado. Foi necessário habituar-se a essa divisão, enfrentando as pressões e o controle feito por uma coordenação/supervisão, que na fábrica é assumido pela figura de uma gerência

Para Braverman (1974), as questões do mundo do trabalho, interferindo sobre a demanda de mercado, a desvalorização e precarização da classe trabalhadora, deram origem à gerência, como forma de controle sobre a produção. Isto provocou mudanças, principalmente quando houve o emprego da mecanização industrial que interferiu na constituição da classe trabalhadora. Segundo Enguita (1989, p. 4), “[...] A organização atual do trabalho, a cadência e a sequenciação atuais do tempo de trabalho não existiam em absoluto no século XVI, e apenas começaram a ser implantadas precisamente ao final do século XIX.”

Uma das consequências em relação à própria organização do trabalho, em que a classe trabalhadora passa a ter péssimas condições de trabalho, salário precário e subordinada a uma gerência controlando toda produção: “[...] esses sujeitos não são destruídos como seres humanos, mas utilizados de modos inumanos [...]” (BRAVERMAN, 1974, p.124), sendo uma constante ameaça ao capital, a sua capacidade crítica e sua interferência, por mais enfraquecidas que sejam.

Segundo Küenzer (1985), à medida que a maquinaria substituiu o artesão, o aprendizado longo de um trabalho completo foi sendo substituído por um aprendizado cada vez mais fragmentado de uma tarefa parcial. Esta mudança só foi possível porque contou com a racionalização sobre o processo produtivo, discurso comum dos economistas burgueses, que justificam a necessidade de que todo trabalho necessita ser heterogerido¹⁵.

Um novo tipo de homem surge com a mudança de produção ajustada aos novos métodos de trabalho, uma vez que os mecanismos de coerção empregados se tornam insuficientes. Combinando persuasão e consentimento, remuneração e motivação para produzir, o ajuste do trabalhador contou com a contribuição de recursos tecnológicos e a

¹⁵ Quando uma empresa é gerida por um gerente ou por algum outro trabalhador da empresa, na ausência do diretor ou presidente.

criação de departamentos de pessoal e de recursos humanos. (KÜENZER, 1985).

Segundo Taylor (1974), a administração passa a ter caráter científico, como a organização do trabalho, baseada na psicologia e na fisiologia industrial, nos métodos de seleção e de adestramento, com o objetivo de obter a cooperação do trabalhador e a maximização do lucro, (ENGUIA, 1989). Para Braverman (1974, p.130):

O elemento chave da nova organização do trabalho era a interminável esteira transportadora, na qual os componentes do carro eram transportados e que, à medida que passava, com paradas periódicas, os homens executavam operações simples.

A indústria automobilística que estava nascendo acelerou o progresso desse setor e tornou-se modelo para a organização do trabalho em outros setores industriais, em que o modelo ideal de trabalhador, desejado pela gerência, leva em conta o grau de adaptação (habituação) às condições de trabalho e o grau de desempenho que poderia ser considerado satisfatório. Dessa forma, o trabalhador aceita de boa ou má vontade empregos sem interesse, com tarefas monótonas e rotineiras, sem criatividade, pretendendo apenas usufruir do salário, do prestígio associado, do gozo de horários flexíveis, das férias, do tempo livre e da possível promoção no trabalho. (BRAVERMAN, 1974).

Nesta perspectiva, a sociedade industrial permite que os indivíduos vivam permanentemente cindidos entre o trabalho (fonte de desprazer) e o ócio (tempo de desfrute pessoal). O tempo de trabalho deve ficar livre de toda interferência externa e o trabalho e não-trabalho, se apresentam estanques e de forma localizada (ENGUIA, 1989). Se, para Weber¹⁶, a oficina é um sistema burocrático formal e não um sistema de forças e de antagonismo entre classes sociais, esse pensamento foi superado quando houve a revolta da classe trabalhadora provocada pela crise de 1929.

O trabalho executado pode ser afetado por diversos fatores como organização do processo e formas de supervisão, no caso de sua existência. Os aspectos técnicos dos processos, dominados pelos aspectos sociais, fazem com que o capitalista introduza novas relações de produção. Segundo Braverman (1974, p.59):

Torna-se portanto fundamental para o capitalista que o controle sobre o processo de trabalho passe das mãos do trabalhador para as suas próprias. Esta transição apresenta-se na história como a *alienação progressiva dos processos de produção do trabalhador*; para o capitalista, apresenta-se como o problema de gerência. (grifo no original).

¹⁶

A visão weberiana da sociedade-máquina totalmente burocratizada, racionalizada, funcionalizada, na qual cada indivíduo funciona como uma engrenagem, sem procurar compreender o sentido (se é que há algum) da tarefa parcial que executa. (GORZ, 2003, p. 56)

Isto significa que a força de trabalho, antes pertencente ao trabalhador, agora pertence ao capitalista. Braverman (1974) questiona por que foi mínima a resistência ao trabalho, sobre a adoção de métodos para controle da classe trabalhadora, bem como sobre aquilo que ele chama de gerência em forma rudimentar: “[...] as funções de gerência surgiram no trabalho cooperativo, como por exemplo, na reunião de artesãos, exigindo uma coordenação dos trabalhos desenvolvidos.” (BRAVERMAN, 1974, p 54).

O capitalismo industrial pautou-se pelo esforço do capitalista que, desconsiderando as diferenças entre a força de trabalho e o trabalho que podia ser construído, assumiu sistemas de subcontratação e desligamento. Essas regras foram adotadas nas tecelagens familiares, nas oficinas de metais e cutelaria, nas relojarias, no fabrico de chapéus, entre outros espaços de trabalho. O capitalista fornecia os materiais aos trabalhadores para que fossem manufaturados em suas casas através do trabalho de sub-contratadores e agentes em comissão. Segundo Braverman (1974, p.67):

Dentro das oficinas, a gerência primitiva assumiu formas rígidas e despóticas, visto que a criação de uma 'força de trabalho livre' exigia métodos coercitivos para habituar os empregados às suas tarefas e mantê-los trabalhando durante dias e anos. [...] sistemas de coerção que é levado a concluir que 'o moderno proletariado industrial foi levado ao seu papel, não tanto pelo atrativo ou recompensa monetária, mas pela compulsão, força e medo' (grifo no original).

Era necessário empregar métodos coercitivos para que os trabalhadores, agora livres, pudessem vender sua força de trabalho, mas que correspondessem às expectativas que o novo modo de produção exigia. E o capitalismo, ao defender o capital, criou uma sociedade na qual sempre prevalece o interesse do capitalista na forma de contratos de trabalho. Com isso, a gerência aparece, tornando-se um instrumento mais perfeito, útil e sutil.

É pela gerência que o capitalista controla seus trabalhadores, a exemplo do adestramento dos cavalos, pois: o verbo *to manage* (administrar, gerenciar), vem de *manus*, do latim, que significa mão e, antigamente, seu significado era sinônimo do adestramento. O capitalista, como o cavaleiro que se utiliza de rédeas, bridão, esporas, cenoura, chicote e o adestramento propriamente dito para ter o controle sobre o animal, por meio de gerentes, põe seu empenho em controlar seus trabalhadores. Este é um conceito fundamental de todos os sistemas gerenciais. (BRAVERMAN,1974,p. 68).

Aparece, dessa forma, nas relações sociais, o confronto entre trabalhadores e patrões, entre trabalhadores e administradores, entre trabalhadores que trazem à fábrica a sua força de

trabalho e por meio dela criam vantagem para o capitalista.

a) A sociedade moderna e a divisão técnica do trabalho

A sociedade capitalista nascente, comandada pela burguesia, constituiu-se como uma classe revolucionária e portadora da nova fase, na história da humanidade.

O homem, como parte desse período ultrapassa o reino da necessidade. Isto sugere que o homem nasce da natureza, se contrapõe a ela e está na contingência de produzir na própria existência, pelo trabalho. Implica vencer fisicamente a resistência da matéria ou a resistência da natureza. Progressivamente, o homem a domina e constrói extensões da sua ação sobre a natureza (SAVIANI, 1991).

Para Marx, o reino da liberdade vai além da racionalidade econômica, pois ele observa que o desenvolvimento das forças produtivas no capitalismo indica que o reino da liberdade começa, de fato, quando cessa o trabalho determinado pela miséria ou por finalidades externas a ele, ou seja, que a liberdade encontra-se além da esfera da produção material propriamente dita. O pleno desenvolvimento das potencialidades humanas, cujo fim é alcançar o reino da liberdade, além da produção material.

Marx denomina a era do reino da liberdade quando a era da automação inicia-se. Mas o que significa esse reino? Pode ser visto como o período em que a humanidade transferiu, para processos objetivos, as formas de produzir a própria existência. “[...] E nesse sentido a humanidade se libertaria e disporia de tempo para usufruir, para cultivar o próprio espírito, para desfrutar segundo os seus desejos, os seus gostos. Então o estético afloraria plenamente.” (SAVIANI, 1991, p 24).

O desenvolvimento dos processos de automação na fábrica permite que o homem torne-se capaz de desfrutar de forma confortável toda a sua existência, transferindo determinadas operações mentais. Entretanto, isto não significa sua submissão, fetichização ou identificação (SAVIANI, 1991).

Com o surgimento da sociedade moderna e da sociedade capitalista, o ponto central da organização social se desloca do campo para a cidade, da agricultura para a indústria “[...] e aquilo que nós assistimos na época moderna é, justamente, um processo inverso ao que ocorria na Idade Média. Na Idade Média a cidade se subordinava ao campo e a indústria se subordinava à agricultura.” (SAVIANI, 1991, p. 29). O processo industrial teve como base o artesanato, que produzia utensílios necessários para a atividade agrícola e para a troca dos excedentes produzidos.

O eixo do processo produtivo atende agora às necessidades impostas pela vida urbana. Isto provoca o rompimento das características naturais que prevaleciam na Idade Média, como a ideia de comunidade superada pela ideia de sociedade, ou seja, “[...] algo construído pelos homens e não mais colocado como produto, como um prolongamento da própria natureza.” (SAVIANI, 1991, p.30). A organização da sociedade moderna constituída no direito positivo, não mais no direito consuetudinário¹⁷, passou a ser contratual.

Houve, então, a exigência da generalização da escrita para que a sociedade moderna se desenvolvesse. Isto representou um novo perfil do trabalhador e o processo escolar passou a ser necessário para o ingresso nas indústrias que nasciam. A formação escolar deixou de ser secundária e passou a fazer parte da educação do homem moderno. Com a modernidade, educar tornou-se sinônimo de escolarizar.

De acordo com a racionalidade econômica, houve coexistência entre a indústria doméstica na produção têxtil e o capitalismo manufatureiro e mercantil, que depois passou a ser industrial. Até o final do século XIX, na Europa, coexistiram trabalhadores em domicílio, cultivo da terra e um modo de vida regido por tradições. Embora isso pareça irracional, do ponto de vista econômico, pelos capitalistas, concilia interesses comuns. Não se pensava ainda em concorrência entre eles e nem na obtenção de maiores lucros “[...] vale a pena citar, a propósito, a descrição que faz Max Weber do sistema de produção em domicílio e sua destruição, mais tarde, pelo sistema de fábrica [...]” (GORZ, 2003, p. 24).

Esta concepção, presente na época feudal, não resistiu à ideologia nascente na Idade Moderna. Artesãos e comerciantes, originários dos burgos e da formação urbana, não trabalhavam mais para salvar a alma, mas para aumentar o ganho. Segundo Gorz (2003, p.24 grifos no original)

“[...] Os artesãos, em troca, fabricantes de objetos duradouros, acumuláveis, que seus compradores muitas vezes legavam à posteridade, não ‘trabalhavam’, mas ‘realizavam obras’ nas quais podiam utilizar o ‘trabalho’ de homens de labuta chamados a cumprir as tarefas mais penosas e pouco qualificadas. [...]”

A divisão do trabalho, artesanal e agrícola, originou a produção de bens diferentes e interdependentes, dando margem para o surgimento de outra classe econômica, a dos comerciantes. Esses não se ocupavam da produção, mas da troca desses produtos, assumindo o domínio econômico e explorando os produtores (ENGUIA, 1989).

As transformações do período de transição foram vertiginosas, mas a chave para o

¹⁷ Entende-se por direito consuetudinário aquele sistema normativo que se fundamenta e cujas disposições vão conformando, de acordo com a prática constante do comportamento e condutas de um grupo social determinado, no pleito normativo. Disponível em: <http:// www.dicionarioinformal.com.br/consuetudin%C3%A1rio>. Acesso em: 13 set. 2013.

entendimento das mudanças posteriores é a acumulação primitiva com a consequente instituição da propriedade privada. Como explica Marx: a que se reduz, em última análise, a acumulação primitiva e a origem histórica do capital? Quando não é a transformação direta de escravos em servos assalariados, essa mudança significa apenas a expropriação dos produtores diretos, isto é, a dissolução da propriedade privada baseada no trabalho escravo (GORZ, 2003).

Isto demonstra que quando o produtor é divorciado dos meios de produção, da terra e dos instrumentos de trabalho, o trabalho passa a ser explorado com vistas à geração de valor e estabelece-se a divisão da sociedade em duas classes: de um lado a burguesia, proprietária; de outro o proletariado, despossuído – essas são as classes fundamentais que se formam na sociedade burguesa. Segundo Frigotto (1984, p.77):

[...] historicamente, um modo de produção onde as relações sociais de produção da existência social são marcadas por uma cisão fundamental: proprietários dos meios e instrumentos de produção e assalariados, não-proprietários, que dispõem, para a troca, unicamente de sua força de trabalho, criadora do valor, agora transfigurada numa mercadoria, para o capitalista, igual a qualquer outra. Esta cisão delinea as classes fundamentais do modo de produção capitalista e o eixo para entender as relações sociais que se dá no seu interior.

As relações entre as classes, desde seu surgimento, são marcadas por franco antagonismo, já que se assentam na exploração crescente de uma classe por outra. Se, inicialmente, a burguesia cumpre um papel revolucionário à frente do movimento de ruptura com a ordem feudal, ela passa a assumir um papel reacionário quando se alça à posição de subordinar os interesses sociais aos próprios interesses.

Foi no contexto desse movimento de luta contra a velha ordem e do esforço da burguesia por consolidar-se como classe dominante que surge e se estabelece uma nova organização do trabalho, dando origem à gerência como forma de controle sobre todo o processo de trabalho.

b) A divisão do trabalho e as origens da gerência

A inovação do modo capitalista de produção origina-se na divisão técnica do trabalho, que permaneceu, em alguns moldes, dentro da organização industrial. Não é uma divisão como a da distribuição de tarefas, de ofícios ou de especialidades da produção pela sociedade, mas, mesmo que em todas as sociedades se reconheça que há esta divisão em especialidades produtivas, antes do capitalismo, nenhuma delas fez uma divisão sistemática do trabalho em

operações limitadas. Esta forma de divisão do trabalho, segundo Braverman (1974, p. 70)

[...] torna-se generalizada apenas com o capitalismo. Esta distinção é esclarecida, por exemplo, na descrição de Herskovits da divisão do trabalho nas sociedades primitivas: 'Só raramente existe divisão de trabalho dentro de uma atividade - ou, como poderia ser designada, subdivisão do trabalho - entre povos, sem escrita'. Essa especialização intra-industrial seria encontrada apenas na produção de bens de capital maiores, como casas, embarcações e empresas de pesca. Mesmo neste caso, é regra em tais culturas que uma organização deste tipo seja temporária; ademais, cada trabalhador, ao dedicar-se a uma parte de certa tarefa específica é, na maioria das vezes, capaz de executar outras fases do trabalho além daquela na qual está no momento empenhado. (grifo no original):

No passado, a população trabalhadora era detentora do seu trabalho, destacando-se a figura do artesão. Atualmente a relação entre o conhecimento e a execução é propriedade do capitalista, representado pelo gerente. Com o ofício destruído e esvaziado de seu conteúdo tradicional, o vínculo entre a população trabalhadora e a ciência é rompido. Anteriormente, ficava sob a direção ou do oficial ou do artesão. Era uma relação próxima, nos primeiros tempos do capitalismo.

Assim, a divisão primitiva do trabalho por gênero (homens e mulheres), em que cada indivíduo sabe desempenhar as tarefas que lhe são designadas, e com eficiência, torna-se mais complexa. Surgem mudanças nesses paradigmas, com certa inversão nos papéis, porém todos os membros do grupo terão alguma competência nas técnicas controladas, independente do sexo que faz o controle (BRAVERMAN, (1974). É dessa forma que aparece, em todas as sociedades, aquilo que Marx denomina como divisão social do trabalho.

Pelo exposto, vê-se que o homem, individualmente, não produz conforme outras espécies e nem inventa padrões desconhecidos. Mas a espécie humana torna possível produzir pela divisão do trabalho, que é, aparentemente, uma característica inata ao trabalho humano, na medida em que se converte em trabalho de grupo, em trabalho executado na sociedade e por meio dela. Ao se considerar o trabalho como hábito, ele passa a ser socialmente necessário, estabelecendo, então, um elo, sobre o qual Braverman (1974, p.72) afirma:

A divisão do trabalho na sociedade é característica de todas as sociedades conhecidas: a divisão do trabalho na oficina é produto peculiar da sociedade capitalista. A divisão social do trabalho divide a sociedade entre ocupações, cada qual apropriada a certo ramo de produção. A divisão pormenorizada do trabalho destrói ocupações consideradas neste sentido, e torna o trabalhador inapto para acompanhar qualquer processo completo de produção.

Na primeira fase do capitalismo, a divisão técnica do trabalho se apresenta ainda de forma anárquica pelo controle de mercado, trocado como mercadoria, como resultado da

operação parcelada do trabalhador. Enquanto a divisão social do trabalho subdivide a sociedade, a divisão parcelada do trabalho subdivide o homem e a espécie humana. Inicia com a análise do processo, separando a produção em seus elementos constituintes. Mas ainda não é o que se entende por trabalho parcelado. A característica desse processo é que o trabalho é organizado por trabalhadores adequando-se de acordo com as próprias necessidades.

Essa é a primeira forma de parcelamento do trabalho que, segundo Adam Smith, no primeiro capítulo de *A Riqueza das nações*, afirma: “[...] a maior parte da habilidade, destreza e bom senso com os quais o trabalho é em toda parte dirigido ou executado, parecem ter sido resultados da divisão do trabalho [...]” (SMITH, 1988, p.17). O exemplo é dado por Smith (1988, p.17) sobre a fabricação de alfinetes:

Um homem estica o arame, outro o retifica e um terceiro o corta; um quarto faz a ponta e um quinto prepara o topo para receber a cabeça; a cabeça exige duas ou três operações distintas: colocá-la é uma função peculiar, branquear os alfinetes é outra e até alinhá-los num papel é uma coisa separada; e o importante na fabricação de um alfinete é deste modo dividido em cerca de dezoito operações que, em algumas fábricas, são executadas por mãos diferentes, embora em outras o mesmo homem às vezes execute duas ou três delas.

A divisão do trabalho pode ser comparada ao exemplo do funileiro e do contador, em que as operações não são separadas umas das outras, como também observa-se que são atribuídas a diferentes trabalhadores. No caso, não é a análise do processo de trabalho, mas a criação do trabalho parcelado. No exemplo dado, os passos dependem de uma escala de produção.

O ritmo do trabalho facilita uma poupança no tempo de trabalho: “[...] O trabalhador pode parcelar o processo, mas ele jamais se converte num trabalhador parcelado pela vida afora.” (BRAVERMAN, 1974, p. 76). Isto significa que o primeiro passo é o parcelamento do processo, o segundo é o desmembramento do trabalhador e o terceiro é a destruição do ofício sob o controle do trabalhador.

Em meados do século XIX, em plena segunda fase da Revolução Industrial, estavam em progresso muitas tentativas de automação de processos, com destaque para aqueles que envolviam cálculos para a composição de tabelas trigonométricas e de logaritmos para emprego na navegação, na pesquisa científica ou na engenharia. Babbage¹⁸ entende a evolução da divisão do trabalho na sociedade capitalista, não só no aspecto técnico, mas no

¹⁸ Charles Babbage foi um cientista, matemático, filósofo, engenheiro mecânico e inventor inglês nascido em Teignmouth, Devon que originou o conceito de um computador programável. Disponível em: <www.tecmundo.com.br > [Ciência](#) > [História](#)>. Acesso em: 22 jun. 2014.

aspecto social, traduzido em termos de mercado. Isto significa que a força de trabalho capaz de executar o processo, considerando que a causa mais importante e influente é a poupança pela divisão do trabalho, passou inteiramente despercebida.¹⁹ E segundo Braverman (1974, p. 77),

[...] o mestre manufatureiro, ao dividir o trabalho a ser executado em diferentes processos, cada qual exigindo diferentes graus de perícia ou força, pode comprar precisamente aquela exata quantidade de ambas que for necessária para cada processo; ao passo que, se todo trabalho fosse executado por um operário, aquela pessoa deve possuir suficiente perícia para executar o mais difícil, e força suficiente para executar a mais laboriosa das operações na qual o ofício é dividido.

O aumento na quantidade de trabalho em consequência da divisão do trabalho, com o mesmo número de pessoas deve-se a três fatores: o aumento da destreza de cada trabalhador, a economia de tempo que se perde passando de uma espécie de trabalho a outra e a invenção no número de máquinas que facilitam e abreviam o trabalho e permitem que um homem faça o trabalho de muitos ou integrado num só trabalhador. Aplicado primeiro aos artesanatos e depois aos ofícios mecânicos, o princípio de Babbage torna-se de fato a força subjacente que governa todas as formas de trabalho na sociedade capitalista, seja qual for a sequência ou nível hierárquico.

O modo capitalista de produção destrói não só as qualificações, mas as ocupações correspondentes. Essas capacidades técnicas, agora denominadas de qualificação, tornam-se cada vez mais desnecessárias porque o sistema capitalista coloca uma barreira concreta, impedindo-as.

A força de trabalho transformada em mercadoria não está mais organizada de acordo com as necessidades e desejos dos que a vendem, mas de acordo com as prescrições dos compradores. Em primeiro lugar, os empregadores visam ampliar o capital. O interesse desses compradores da força de trabalho, é baratear a mercadoria (força de trabalho) e o modo mais comum de baratear a força de trabalho, exemplificado pelo princípio de Babbage, é fracionar seus elementos, criando uma população trabalhadora ajustada às necessidades e adequando-a em diversos postos de trabalho.

Todo processo é divorciado, colocado tão longe quanto possível, do conhecimento e do preparo especial, com isto, reduzindo-se apenas em trabalho. As poucas pessoas para quem

¹⁹ "Sobre a divisão do trabalho", capítulo XIX do livro *Sobre a Economia de maquinaria e manufaturas* cuja primeira edição veio a público no século XIX, recapitula os argumentos clássicos de William Petty, Adam Smith e outros economistas políticos, cita de Smith o trecho acima transcrito sobre as 'três diferentes circunstâncias' da divisão do trabalho que aumenta a sua produtividade.(BRVERMAN,1974, p77)

se reservam instrução e conhecimento são isentas, tanto quanto possível, da obrigação de simples trabalho. Dessa maneira, é dada uma estrutura ao processo de trabalho que enfatiza aqueles cujo tempo é infinitamente valioso ou aqueles cujo tempo quase nada vale.

O domínio de novos conhecimentos originados pelo avanço científico reflete as poucas condições que os trabalhadores encontram para desempenhar suas atividades. Essas condições são analisadas, não do ponto de vista humano, mas do ponto de vista do capitalista; não do ponto de vista da gerência, mas das posições antagônicas que ocupam nas relações sociais. Não se confronta a causa dessa condição, mas ocorre sua aceitação como um dado inexorável, uma condição natural.

Na segunda metade do século XIX, com a publicação de manuais de administração e de análises de problemas de gerência, Taylor (1974) apontou que uma tendência já se manifestava, “[...] sintetizar e apresentar ideias num todo razoavelmente coerente que germinaram e ganharam força na Inglaterra e nos Estados Unidos durante o século XIX.” (BRAVERMAN, 1974, p.85). Isto não representa um conhecimento científico, mas a caricatura de uma gerência, em que não se superestima a importância do movimento da gerência científica na empresa moderna e acreditava que os fundamentos para efetivar uma boa organização nos processos de trabalho e no controle sobre ele “[...] o taylorismo domina o mundo da produção; os que praticam as 'relações humanas' e a 'psicologia industrial' são as turmas de manutenção da maquinaria humana.” (BRAVERMAN, 1974, p.84, grifos no original).

Fayol (1990), contemporâneo de Taylor (1974), no livro *Administração industrial e geral* (1990), formula uma série de princípios com a finalidade de garantir o controle total da empresa, por meio de um enfoque sistemático da administração.

Antes de Taylor (1974), a gerência controlava o trabalho, apenas com a fixação de tarefas e com pouca interferência direta no modo de executá-las feitas pelo trabalhador. Taylor (1974) contribui invertendo essa prática, substituindo-a pelo seu oposto. Para ele, a gerência é um empreendimento limitado e frustrado, caso o trabalhador tome qualquer decisão sobre o trabalho. A atribuição da gerência é o controle na execução de toda atividade do trabalho, desde a mais simples à mais complicada. Foi o pioneiro de uma revolução na divisão do trabalho.

A partir desse ponto, a gerência científica atua sobre o problema. O eixo em que gira toda a gerência moderna é a fiscalização do trabalho, por meio das decisões tomadas no seu curso. Taylor dá a impressão de que alguns de seus padrões de trabalho não extrapolam a capacidade humana, mesmo sem tensão excessiva.

Anteriormente à Revolução Industrial, ofício ou profissão qualificada eram atividades básicas, consideradas como uma célula elementar do processo de trabalho. Em cada ofício, o trabalhador era senhor de um acervo de conhecimentos tradicionais e dos métodos e procedimentos, deixados ao seu critério. Segundo Braverman (1974, p 100)

Em cada um desses trabalhadores repousava o conhecimento acumulado de materiais e de práticas pela qual a produção era realizada no ofício. Oleiro, curtidor, ferreiro, tecelão, carpinteiro, pedreiro, moleiro, vidreiro, sapateiro e outros, cada qual representando um ramo da divisão social do trabalho, era um repositório da técnica humana para os processos de trabalho daquele ramo.

O que precedeu a ciência foi combinar corpo e mente, com habilidades físicas da especialidade e da técnica. O mais importante e mais difundido dos ofícios era, e pelo mundo todo continua até hoje, o de lavrador. Segundo Braverman (1974) a família ao se dedicar ao cultivo da terra combinava-o com outros ofícios, como o de ferreiro, pedreiro, carpinteiro, açougueiro, moleiro, padeiro, entre outros. Isto exigia que o aprendiz levasse de três a sete anos para aprender os ofícios tradicionais, porém a de lavrador, ocupava a maior parte da vida do indivíduo.

Em vista do conhecimento a ser assimilado, das habilidades a serem conseguidas tanto pelo artesão, como pelo profissional, exigia-se que não dominasse somente uma especialidade, mas se tornasse o melhor juiz da aplicação dela nos problemas específicos da produção. Para isso, eram necessários anos de aprendizado e empregados num processo de experiência que se estendia por décadas, sob o comando do mestre-artesão. De todos esses ofícios, o de mecânico era um dos mais recentes no tempo de Taylor (1974) e, certamente, o mais importante para a indústria moderna.

A gerência moderna baseia-se nesses princípios, partindo de um campo teórico cuja prática passou a ser sistemática. Seu papel é tornar consciente essa sistemática, antigamente inconsciente da produção capitalista e garantir que, à medida que os ofícios declinam, o trabalhador mergulhe no nível da força de trabalho geral e indiferenciada, adaptável a uma gama de tarefas elementares. Assim, quando a ciência progride, fica na mão da gerência.

Os resultados obtidos pela aplicação da gerência científica, paralelos à revolução técnico-científica, provocaram transformações fundamentais no capitalismo compondo a nova classe trabalhadora. Os efeitos dessa separação podem ser sentidos pela necessidade de que os trabalhadores, envolvidos na produção, eliminem as funções mentais na execução do trabalho.

A concepção do projeto, feito pela gerência, permite que se antecipem as atividades desenvolvidas por cada trabalhador: a definição de cada função, o modo de execução, o tempo

consumido, o controle e a verificação do processo e os resultados obtidos. Esses aspectos foram retirados do interior da oficina e transferidos para o escritório gerencial. Os processos físicos são executados pelos trabalhadores como também por supervisores. As unidades de produção operam como a mão vigiada, corrigida e controlada, por um cérebro distante. Segundo Braverman (1974, p.113):

O conceito de controle adotado pela gerência moderna exige que cada atividade na produção tenha suas diversas atividades paralelas no centro gerencial: cada uma delas deve ser prevista, pré-calculada, experimentada, comunicada, atribuída, ordenada, conferida, inspecionada, registrada através de toda a sua duração e após sua conclusão. O resultado é que o processo de produção é reproduzido em papel antes e depois que adquire forma concreta.

Desse modo, o trabalho humano exige a participação do cérebro e da atividade física despendida pelo trabalhador. Porém, a imagem do processo é agora tirada da produção (trabalhador) para um lugar separado e grupo distinto, que o controla. Ocorre a separação de mão e cérebro, ou de concepção e execução, rigorosamente divididos e subdivididos, de modo que a concepção seja concentrada, tanto quanto possível, em grupos cada vez mais restritos, ou dentro da gerência ou de algum órgão subordinado a ela, estabelecendo relações sociais antagônicas de trabalho alienado.. Segundo Braverman (1974, p.113-114):

A separação de mão e cérebro é a mais decisiva medida simples na divisão do trabalho tomada pelo modo capitalista de produção. É inerente a esse modo de produção desde os inícios, e se desenvolve, sob a gerência capitalista, por toda a história do capitalismo. Mas só no último século a escala de produção, os recursos tornados disponíveis à empresa moderna pela rápida acumulação de capital, e o aparelho conceptual e pessoal preparado tornaram possível institucionalizar esta separação de um modo sistemático e formal.

A gerência científica foi importante nessa fase e possibilitou o surgimento de alguns setores, a exemplo, a engenharia industrial em que as empresas modernas, passaram a atuar por meio de atividades de planejamento, avaliação e programações diversas. Segundo Braverman (1974, p. 114), Taylor (1974) argumenta “[...] à primeira vista, a atuação de um departamento de planejamento, juntamente com as demais inovações, parecerá implicar grande quantidade de trabalho adicional bem como despesas extras [...]”.

Há uma relação entre o trabalho planejado pelo departamento de planejamento e o trabalho executado na oficina. Cabe ao primeiro (departamento de planejamento) concentrar o projeto que requer uma atividade cerebral especialmente adaptada à tarefa burocrática e controladora. Cabe à oficina a execução planejada, de forma mecânica e alienada, “[...] não há problema quanto a que o custo da produção seja baixado pela separação do trabalho de

planejamento e cerebral tanto quanto possível do trabalho manual.” (BRAVERMAN, 1974, p.114). É evidente que há supremacia na condução dos trabalhadores cerebrais.

É importante ressaltar que o modo de produção capitalista iniciou-se na oficina. A organização do trabalho desenvolvida através de tarefas simplificadas, concebidas e controladas fora da oficina, causou efeito degradador sobre a capacidade técnica do trabalhador, provocando aumento do pessoal administrativo e técnico especializado. O aumento dessa população e a subdivisão do trabalho implicaram também em mais trabalho cerebral e menos monotonia.

Com o crescimento e a expansão do capital pela produção em escala cada vez maior, houve a constante abertura de campos de acumulação de capital, localizada em indústrias ou diferentes setores de produção. Neste contexto, surgiram novas levas de trabalhadores, com funções diversas, na medida em que necessitam de mais postos de trabalho. O conceito de qualificação foi alterado, tendo em vista que significa que o trabalhador se adapta e não possui nenhum conhecimento científico próprio do seu trabalho.

Quando o planejamento passou a ser feito em setor próprio com funções burocráticas, surgiram os trabalhadores de escritório. Esses foram considerados superiores aos trabalhadores fabris, porém, com o tempo, também foram desvalorizados. Essa desvalorização, motivada pela grande massa de funções, foi acompanhada por uma diferenciação muito maior e pela mudança no recrutamento: “[...] a maioria das funções em escritório é menos interessante, menos prestigiosa e proporciona remunerações mais baixas, mas são funções executadas por mulheres com limitadas aspirações [...]” (BRAVERMAN, 1974, p. 117).

Frigoto (1984) e Küenzer (1985)²⁰ demonstram que a destruição dos ofícios durante o período de surgimento da gerência científica foi percebida pelos trabalhadores. Todavia, conscientes de que essas novas condições de produção se tornaram generalizadas, como por exemplo, o uso do cronômetro, a destituição do conhecimento e a imposição de tarefas cada vez mais simples, fazem o trabalhador perder o seu patrimônio, ou seja, perder o domínio de seu ofício. Em geral, pensa-se no ofício como a capacidade para manipular destramente as ferramentas e materiais de um ofício ou profissão. Mas o verdadeiro ofício é muito mais que isto.

O elemento realmente essencial nele não é a perícia manual ou a destreza, mas alguma coisa armazenada na mente do trabalhador. Este algo é, em parte, o profundo conhecimento

²⁰ Küenzer (1985) demonstra que a fábrica capitalista educa o trabalhador e Frigotto (1984) analisa a influência do pensamento economicista burguês sobre a educação nas últimas décadas.

do caráter e do uso das ferramentas, materiais e processos do ofício, que a tradição e experiência deram a ele. Mas é o conhecimento que o capacita a compreender e “[...] superar as dificuldades que constantemente surgem e variam não apenas nas ferramentas e materiais, mas nas condições em que o trabalho deve ser feito.” (BRAVERMAN, p.1974, p.122).

Taylor (1974) defendeu a necessidade absoluta de impor uma forma rigorosa que conduzisse o trabalhador na execução do trabalho. Enfrentar a resistência e o domínio do ofício para produzir mais, ou seja, o saber-fazer, para o operário, deixou de ser o seu bem maior e mais precioso. Para a gerência, o maior obstáculo era o absoluto domínio do operário sobre o seu trabalho²¹ e essa seria frustrada se o operário tomasse todas as decisões sobre o seu trabalho. Taylor (1974) estudou o saber-fazer e descobriu que esta vasta acumulação do saber prático do trabalhador é transmitida via oral, vendo nisso a fraqueza do ofício da gerência.

Devido a isso, Taylor (1974) propôs uma expropriação do saber do trabalhador, a partir da sistematização de tarefas, reduzindo o saber complexo do operário em elementos simples. A esse procedimento, denominou de ótimo dia de trabalho, pelo fato de que o operário, sob o comando de uma gerência, obedece a uma rotina minuciosa de todas as etapas diárias de trabalho. Esta simplificação acarretou para o trabalhador uma diminuição na sua capacidade em planejar e organizar o seu trabalho, que anteriormente, era do seu domínio.

Os princípios que tratam da dissociação do processo de trabalho dos trabalhadores, da separação entre concepção e execução e do monopólio do conhecimento adquirido pela gerência para controlar cada fase do processo, deram a entender que seriam positivos, tanto para os trabalhadores (não precisariam mais planejar), quanto para a gerência (que se ocuparia em planejar e avaliar o trabalho a ser realizado).

Essa expropriação do saber do trabalhador deu lugar ao individualismo no processo de trabalho, contrapondo-se ao sentimento de equipe, característica da época da produção artesanal e do trabalho efetuado na cooperação. Impôs também o racionalismo, não só no modo de execução, como também na utilização das ferramentas. Essas deveriam obedecer a um rigoroso protocolo no seu manuseio, programado pela gerência e atendendo a aspectos físicos e morfológicos do trabalhador.

O resultado da expropriação do conhecimento do trabalhador sobre o processo do trabalho motivou a sua exclusão, uma vez que os conhecimentos advindos da revolução técnico-científica agregadas à gerência científica exigiam do trabalhador, conhecimentos

21

Isto poderia causar falta de zelo, ritmo lento, vadiagem, moleza, por parte dos trabalhadores.

básicos sobre física, mecânica e química.²²

Contudo, havia uma grande queixa por parte dos gerentes encarregados do controle do trabalho, pois o perfil do trabalhador não estava ainda condicionado aos modos de produção que surgiram. A separação entre conhecimento e ofício ou destreza no ofício passa a ser parte da rotina de trabalho. A separação entre destreza e conhecimento faz com que o trabalhador já não seja mais um profissional em sentido algum, mas uma ferramenta humana da gerência.

c) A adaptação (habituação) do trabalhador ao trabalho e os efeitos da gerência.

Leva-se em conta as ponderações de Braverman (1974) sobre a adaptação (habituação) do trabalhador ao trabalho e a percepção de John Locke, Émile Durkheim, Max Weber, que analisaram as consequências do trabalho moderno, além da exposição de Marx sobre a importância da transformação da humanidade trabalhadora em força de trabalho como fator de produção e a serviço do capital. Para esse fim, três condições são básicas, segundo Braverman, (1974, p.54 e 55):

Em primeiro lugar, os trabalhadores são separados dos meios com os quais a produção é realizada, e só podem ter acesso a eles vendendo sua força de trabalho a outros. Em segundo, os trabalhadores estão livres de constringências legais, tais como servidão ou escravidão, que os impeçam de dispor de sua força de trabalho. Em terceiro, o propósito do emprego do trabalhador torna-se a expansão de uma unidade de capital pertencente ao empregador, que está assim atuando como um capitalista.

A forma que o capitalista emprega para obrigar o trabalhador a produzir mais pode ser por jornadas longas (comuns no início do capitalismo), ou pela utilização de instrumentos de trabalho que facilitem o aumento e a intensidade do trabalho. Com vistas a produzir mais, isto lhe renderá maior excedente e assim maior lucro.

Em contínua expansão, o modo capitalista de produção criado pelo avanço tecnológico e pelo emprego do capital em novas indústrias, exerce incessante pressão sobre os trabalhadores. “[...] a habituação dos trabalhadores ao modo capitalista de produção deve ser renovada a cada geração, como também a manutenção do exército de reserva [...]” (BRAVERMAN, 1974, p.124).

O ajuste do trabalhador ao trabalho, mesmo baseado nos moldes de uma organização científica, provida de recursos tecnológicos, da criação de departamentos, como por exemplo, o departamento de pessoal e de relações humanas, não elimina antagonismos entre os

²² Até o final da Idade Média o conhecimento de todos os trabalhadores baseava-se em conhecimentos técnicos, mas que atendiam às exigências da época.

trabalhadores e a gerência.

Observa-se que o modelo ideal de trabalhador ou de grupos de trabalhadores, os quais são desejados pela gerência, leva em conta o grau de adaptação (habituação) do trabalhador às condições de trabalho, bem como o grau de desempenho considerado satisfatório. Todo funcionamento do sistema capitalista pressupõe que o trabalhador se submeta aos processos de trabalho, seja pela manipulação, seja pela coerção ou pela barganha, segundo Braverman (1974, p.133):

A aclimatação aparente do trabalhador aos novos modos de produção surge da destruição de todos os modos de vida, a contundência das barganhas salariais que permitem certa maleabilidade dos costumeiros níveis de subsistência da classe trabalhadora, o emaranhado da rede da vida capitalista moderna que torna finalmente todos os outros meios de vida impossíveis. Mas por baixo dessa aparente habituação continua a hostilidade dos trabalhadores às formas degeneradas de trabalho a que são obrigados, como uma corrente subterrânea que abre caminho para a superfície quando as condições de emprego permitem, ou quando a tendência capitalista à maior intensidade de trabalho ultrapassa os limites da capacidade física e mental.

A adaptação (habituação) do trabalhador aos novos modos de produção regida pelo sistema capitalista, dependeu muito mais do próprio processo histórico que surgia do que das posições que pudessem ser tomadas individualmente. Sendo assim, o processo da modernidade proporcionou a ampliação de novos conhecimentos, mudando completamente as relações entre os homens e destes com a natureza.

A aparente aclimatação da classe trabalhadora aos novos modos de produção e a destruição dos modos de vida, somados à contundência das barganhas salariais, permitem certa maleabilidade dos costumeiros níveis de subsistência, assim como a hostilidade às formas degeneradas de trabalho a que são obrigados, ultrapassando os limites da sua capacidade física e mental (BRAVERMAN, 1974). Portanto, a adaptação (habituação) do trabalhador aos modos de produção regidos pelo sistema capitalista depende muito mais do próprio processo histórico que surge do que das posições tomadas individualmente.

d) Características do Taylorismo/Fordismo e do Toyotismo

A revolução industrial deu início à modernidade e determinou a introdução da maquinaria na produção de objetos. Para a modernidade, o ensaio e erro eram formas de simulação com a fixação dos resultados considerados positivos. Em seguida, passava-se à produção em série no interior da fábrica.

O período pós-moderno foi determinado pela introdução da informática na produção,

no incremento da comunicação e na produção de símbolos. Essa ação é feita pelo computador e o resultado da simulação dá sequência à produção, ou não, de objetos ligados à cibernética ou à robótica industrial e aos circuitos eletrônicos. Isto torna as relações sociais ainda mais mediatizadas pelo mercado e pela lógica burguesa em todas as esferas da vida social. (KÜENZER, 1985).

Segundo Gorz (2003), a introdução da informática possibilitou outros modos de produção, cujas operações se resumem às tarefas simples, como a de alimentar, localizar, controlar e retirar o material da máquina. Isso representa a mudança na divisão do trabalho entre o homem e a máquina “[...] O trabalho do proletário perdeu qualquer atrativo. O trabalhador torna-se um simples acessório da máquina; dele se exige a operação mais simples, a mais rapidamente aprendida, a mais monótona”, (GORZ, 2003, p. 28) e salienta que, anteriormente, a tarefa do trabalhador se apresentava de forma repetitiva; agora, dentro desse processo, passa a ser assegurada pelo uso de modelos informáticos de forma indireta, não incidindo sobre a materialidade do trabalho, apenas na habilidade e no controle da máquina e das ferramentas. Não mais sobre o ritmo do trabalho, mas sobre o sistema de governo do processo produtivo.

Dessa forma, a ideologia neoliberal e neocapitalista expressam, na verdade, os interesses do grande capital monopolista. Portanto, o que há não é uma socialização do capital, é, ao contrário, a sua concentração ainda maior. Isto pode ser notado na divisão do trabalho no capitalismo tardio, bem maior do que no capitalismo clássico e na divisão das classes sociais.²³ Ou seja, a força de trabalho torna-se social e o trabalho individual, o tempo de trabalho é considerado socialmente necessário, como pode ser observado na produção monopolista com ênfase no sistema de troca. Isto demonstra que a sociedade é refém do capital.

Segundo Braverman (1974), a análise dos efeitos do capitalismo monopolista e a proposta de uma gerência com caráter científico, coincidiram com a Revolução Técnico-Científica, no final do século XIX. Houve a organização e a transformação da produção capitalista com base na ciência e na força de trabalho em capital, constituindo-se um novo estágio, com apropriação da ciência e da lógica cartesiana pelo capitalismo monopolista. O

²³ No século XIX, os indivíduos eram reconhecidos como burgueses ou proletários. No século XX, o indivíduo não é mais reconhecido pelo lugar a qual pertence no processo produtivo, mas pela capacidade em adquirir bens de consumo.

fator humano no mundo do trabalho passa a ser controlado de forma rigorosa²⁴, implicando aplicar os métodos da ciência aos complexos problemas da crescente divisão do trabalho nas empresas capitalistas no final do século XIX.

A nascente indústria e o advento das descobertas científicas²⁵ motivaram o barateamento do trabalho vivo, pela sua conversão numa força de trabalho indiferenciado e adaptável para a realização de tarefas elementares, ao mesmo tempo em que, os ofícios passaram por um processo de declínio.

Novos métodos de gerenciamento surgem como o taylorismo e o fordismo, métodos científicos na organização, adaptação e controle dos trabalhadores ao trabalho. Mais recente, o toyotismo²⁶, desenvolvido a partir da recente utilização da microeletrônica, substitui a eletromecânica na produção de materiais.

Iniciou-se uma crise geral do capitalismo nos Estados Unidos no final do século XIX, com a queda de lucro nas empresas comerciais e com a pouca absorção de mercadorias. A alternativa possível era reverter o processo: aumentar a produção e diminuir o custo total do processo, gerando mais lucro, ou seja, ampliando o número de consumidores e barateando a força de trabalho. Esta foi a situação com que Frederick Taylor (1974) se deparou.

e) O trabalhador no século XX e a relação com o trabalho docente

O estudo da formação do trabalhador na área educacional é foco de debates na relação entre trabalho e educação, principalmente a partir do novo modo de produção industrial, sob a égide do capitalismo contemporâneo. Segundo Lancillotti (2008, p.1):

É patente que a atividade docente sofreu transformações no decurso desses séculos; é vasta a produção científica da área que indica e aprofunda o entendimento daquelas alterações sensíveis, que dizem respeito às mudanças superestruturais.

E a autora afirma que com a evolução desse processo, tanto o trabalhador fabril quanto o trabalhador docente sofreram influências, ao final do século XIX e início do século XX, das concepções taylorista/fordista, diretamente relacionadas à divisão técnica do trabalho. Essa

²⁴ No período inicial da divisão capitalista do trabalho, não foi fácil a subordinação dos indivíduos ao trabalho assalariado. A gerência primitiva assumiu formas rígidas e despóticas, para colocar o trabalhador livre sob o controle do capital.

²⁵ O emprego da eletricidade, do aço, do petróleo e do motor à explosão na grande indústria foi também denominado Segunda Revolução Industrial.

²⁶ Essa mudança, segundo David Harvey, o capitalismo do século XX, toma uma forma menos rígida. Ele a denomina de acumulação flexível.

organização do trabalho coloca em posições antagônicas os que elaboram o planejamento da produção e os trabalhadores encarregados da execução do que havia sido planejado.

Mais recente, a evolução tecnológica baseada na microeletrônica, ao provocar novas formas de gestão do trabalho, torna a gerência flexível (toyotismo), com a flexibilização dos processos interferindo na formação do trabalhador. Ao atender às demandas de um mercado de trabalho pressionado pela globalização, motiva a competitividade e o desemprego estrutural. Segundo Küenzer (2002, p.59):

A mudança da base eletromecânica para a base microeletrônica, o que vale dizer, dos procedimentos rígidos para os flexíveis, que atinge todos os setores da vida social e produtiva nas últimas décadas, passa a exigir o desenvolvimento de habilidades cognitivas e comportamentais, tais como análise, síntese, estabelecimento de relações, rapidez de respostas e criatividade em face de situações desconhecidas, comunicação clara e precisa, interpretação e uso de diferentes formas de linguagem, capacidade para trabalhar em grupo, gerenciar processos, eleger prioridades, criticar respostas, avaliar procedimentos, resistir a pressões, enfrentar mudanças permanentes, aliar raciocínio lógico-formal à intuição criadora estudar continuamente, e assim por diante.

O que se percebe é que a maioria dos trabalhadores, independentemente da organização do trabalho, da propriedade privada dos meios e dos instrumentos de produção, constitui-se no fundamento de todas as formas de alienação. Isto porque, ao separar o trabalhador da natureza e do produto de seu trabalho, aliena-o, excluindo-o da condição humana e da relação com outros homens. Segundo Frigotto (2012, s/p):

Ao separar o trabalhador dos seus meios e instrumentos de produção de sua vida pela propriedade privada e tornando-o uma mercadoria – força de trabalho –, o capital vai administrar essa força, destinando a cada trabalhador uma parcela de sorte que possa extrair de cada trabalhador o máximo de produtividade.

O advento de novas tecnologias, em vez de beneficiar o trabalhador, ao contrário, volta-se contra ele pela intensificação do trabalho e da exploração, uma vez que amplia o exército de reserva de desempregados e subempregados. Torna-se imperioso para a classe trabalhadora abolir a propriedade privada e “[...] substituir o indivíduo parcial, mero fragmento humano que repete sempre uma operação parcial, pelo indivíduo integralmente desenvolvido[...]” (MARX, 2006, p. 552).

A questão é: Como a instituição escolar pode contribuir para se atingir a emancipação humana, tendo em vista a superação dos efeitos degradantes do capitalismo? Como os valores de uso sobre o domínio da ciência e da tecnologia podem ser estendidos a todos os trabalhadores, ou seja, “[...] quando cada ser humano tenha uma mesma base material objetiva

e subjetiva para seu desenvolvimento.” (FRIGOTTO, 2012, s/p). Disto decorre o sentido da solidariedade e a cooperação em todas as esferas da produção da vida, assim como o sentido de justiça.

A escola necessita ter como princípio, o combate a toda forma de individualismo, motivado pela fragmentação do processo capitalista na produção ou pela visão unidimensional das necessidades do mercado. Isto foi constatado ao longo do século XX, quando houve a intensificação do trabalho, pela premissa que educar o trabalhador é torná-lo adaptável à divisão do trabalho, aceitando-a de forma passiva “[...] uma formação fragmentada e plurifuncional ou polivalente, fundada numa concepção de conhecimento que analisa a realidade humana de forma atomizada.” (FRIGOTTO, 2012, s/p).

CAPÍTULO II

GESTÃO DA EDUCAÇÃO: COMPREENSÕES, CONCEITOS E INTERPRETAÇÕES

Este capítulo inicia-se com a concepção de gestão relacionando gestão democrática, política e formação humana. Anteriormente, essa formação qualificava para o exercício em funções específicas, como a do especialista em educação, baseada em princípios tecnicistas e na divisão técnica do trabalho. Um paralelo entre o mundo fabril e escolar comprova as mesmas influências nesses universos.

Para esse debate, leva-se em conta as ponderações sobre a origem da administração escolar, os conceitos atuais sobre gestão e sobre gestão democrática. Saviani (2010), Duarte (2010), Ferreira (2009b), Frigotto (1984) destacam a importância da formação humana dentro de uma perspectiva ontológica e omnilateral, e Marx (1978, 1985, 2010), Braverman (1974), Küenster (1985, 1998, 2002) e Alves (2006) tratam da relação entre formação e gestão, como referencial básico para o que se pretende analisar.

Esses estudiosos analisam as situações concretas vividas nas relações de trabalho nos diversos setores da produção, e a análise da relação entre os profissionais da educação e a organização do trabalho pedagógico (simplificação e objetivação do trabalho didático, elaboração de materiais de ensino, especialização do professor). A proposta, a partir desses estudos, sugere aumento de recursos destinados à educação e a universalização da educação básica.

Este capítulo inicia com os conceitos sobre gestão da educação, relacionados às mudanças no modo de produção, à função social da escola sobre a formação humana e a organização do trabalho escolar. Por conseguinte, as políticas educacionais presentes na história da administração escolar, estão endereçados aos princípios que contemplam a adequação para o mundo do trabalho e para o exercício da cidadania. Com o objetivo na formação do trabalhador, a escola moderna, segundo Alves (2006), surge no mesmo momento em que a organização do trabalho muda o modo de produção.²⁷

2.1 A ORIGEM DA ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR E DA GESTÃO DA EDUCAÇÃO

As políticas educacionais presentes na história da administração escolar, influenciadas

²⁷ Gilberto Luiz Alves, no livro: *A produção da escola pública contemporânea* faz relação entre a mudança do modo de produção e o surgimento da escola pública contemporânea.

pelos novos modos de produção, interferem na organização do trabalho pedagógico, inclusive na gestão escolar. Esta formação inclui a formação humana, tendo em vista, a influência do modelo econômico mundial sobre a escola e a educação. Dá-se ênfase em autores que tratam da importância da humanização na educação, como referencial básico para o que se pretende analisar.

A relação entre a administração da educação, as políticas educacionais e a formação de profissionais da educação é de suma importância. Está contemplada nos planos nacionais de educação brasileira, visando à qualidade de vida para todos, entendida como apoio da administração à prática educativa, à fixação de valores e à formação de profissionais que, ao exercerem seu trabalho de forma adequada, proporcionam educação de qualidade.

Historicamente, a origem clássica da administração escolar adota os mesmos procedimentos na organização do trabalho fabril, como a ação da gerência, a distribuição de tarefas, a vigilância das funções, o controle estatal, a redução dos trabalhadores, a diminuição de postos de trabalho e o aumento do exército de reserva. Por conseguinte, ao adotar os mesmos procedimentos praticados pela fábrica, a divisão técnica do trabalho é pormenorizada e parcelada.

A preparação de mão de obra para atender à demanda de um mercado de trabalho emergente é responsabilidade de um trabalhador. Na fábrica é representado pelo operário. Na escola, é representado pelo professor. Esses ocupam-se de uma parte mínima do processo. Surge, então, na escola, o conhecimento transformado em disciplinas, porém com a responsabilidade no aprofundamento de conteúdos. De acordo com Alves, “[...] Essa ênfase capta, com maior acuidade, as iniciativas de Comenius visando estabelecer a divisão do trabalho no âmbito do trabalho didático e de equiparar a organização das escolas à das manufaturas” (ALVES, 2006, p. 37), o que demonstra que a organização do trabalho escolar não é diferente do que acontece na organização fabril.

Os aspectos técnicos e administrativos passam a ser fundamentados no equilíbrio entre objetivos pessoais e organizacionais, na racionalização das ações disponíveis (causa e consequência), no controle de todo processo de trabalho pela gerência, na crescente desumanização do trabalho motivada pelo aumento de ritmos, de maior intensidade e consequente fragmentação, e, pela definição de uma estrutura técnico-metodológica que respondeu aos problemas mais complexos de adaptação ao trabalho, atendendo às necessidades do capital. “[...] essa exploração só é possível porque o trabalho produz um excedente.” (PARO, 1996, p.35).

A administração em geral e, inclusive a escolar, teve a influência de diversas

concepções sobre a organização do trabalho, entre eles, o taylorismo com estabelecimento de fronteiras e limites precisos. Taylor e Fayol representam essa escola, cujos métodos de trabalho calcavam-se na produtividade e na centralização das ações sob o comando de uma gerência. A eleição de determinados procedimentos tornou evidente a busca pela eficiência e pelo aumento da produtividade. Os trabalhadores massificados pela produção em série, com operações simples e repetitivas, fazem parte de um grande contingente, sem levar em conta suas características pessoais e subjetivas. (PARO, 1996).

Isto possibilitou o aumento do contingente de trabalhadores (fabril e escolar) que ao sofrer as mesmas influências, tiveram a mesma consequência imposta por esta organização, motivada pela mudança no modo de produção. Essa relação pode ser sentida, observando-se que há coincidência entre esses dois universos, tanto pela exploração do capital, quanto pelas péssimas condições de trabalho a que são submetidos. Esta constatação permite que a análise feita por Braverman (1974), Frigotto (1984) e Küenzer (1985) seja estendida aos profissionais da educação.

Com essa constatação, observa-se que na escola, a organização não é diferente do que acontece na empresa. Os aspectos técnicos e administrativos passam a ser fundamentados no equilíbrio entre objetivos pessoais e organizacionais, na racionalização das ações disponíveis (causa e consequência), no controle de todo processo de trabalho pela gerência, na crescente desumanização motivado pelo aumento de ritmos, intensidade e consequente fragmentação e pela definição de uma estrutura técnico-metodológica que respondeu aos problemas mais complexos de adaptação ao trabalho e atendimento às necessidades do capital “[...] nenhuma sociedade antes do capitalismo subdividiu sistematicamente o trabalho de cada especialidade produtiva em operações limitadas.” (PARO, 1996, p. 46).

Isso deu uma característica similar ao que acontece na fábrica: os trabalhadores e os professores se tornam trabalhadores parcelares. Com isto, pensamento e ação fazem parte de processos estanques, ou seja, quem planeja não executa e quem executa não planeja. Na escola, os conhecimentos a serem explorados em sala de aula, são planejados pela coordenação pedagógica e repassados ao professor, passo a passo. Esse não tem mais acesso ao processo total, somente ao suficiente que deverá ser ensinado aos seus alunos. Além disso, todo ensino é programado em séries, rigidamente em sequência, dividido por área ou conteúdo, controlado através do preenchimento de fichas, boletins, entre outros, “[...] a uniformidade de respostas para procedimentos padronizados, separa os tempos de aprender teoricamente e de repetir procedimentos práticos e exerce com rigor o controle externo sobre o aluno.” (KÜENZER, 1998, p.36).

O conhecimento, como parte da ciência, não é mais objeto do conteúdo a ser ensinado. Houve esvaziamento do conteúdo a ser ensinado, como conseqüente enfraquecimento no desempenho do aluno. O professor, exatamente por não dominar de forma integral o conteúdo a ser ensinado, aliena-se. Além disso, precariza-se pelas péssimas condições de trabalho a que é submetido. O Estado, exatamente por estar a serviço do capital, não atende às reivindicações das classes populares. A divisão dos conteúdos, em especializações que nunca especializaram nada ou ninguém, com a divisão em departamentos, segmenta o próprio fenômeno educativo.

No âmbito escolar, a direção centraliza as decisões. Na sala de aula, esse poder de decisão está na figura do professor. A ele, cabe a tarefa de ensinar. Aos alunos, a tarefa de aprender. Esse processo estruturado na comunicação verbal direciona a fala do professor para os alunos (alunos-massa) e reproduz de forma individualizada (operários-massa), sob o comando de um gerente-professor.

De acordo com Fayol, a função administrativa exercida na escola, liga-se aos processos de controle e da organização pedagógica sobre a aprendizagem e o ensino, dando destaque à supervisão que controla todo o processo de ensino. Nesta sequência, aplicam-se os princípios de organização, direção e controle de todo processo educativo. O ponto central desse paradigma é monocrático (fluxo de cima para baixo), com divisão de papéis (forma ordenada e hierárquica) e concentra o poder na cúpula.

Novos paradigmas surgem para propiciar que o trabalhador adapte-se ao trabalho, como a proposta da escola das relações humanas²⁸, que procura ajustar o trabalhador ao trabalho, não mais pela coerção, mas pela persuasão. Isto propicia o ingresso de grande contingente de trabalhadores na educação básica, bem como a possibilidade de acesso a diferentes padrões de consumo e bens culturais. Também ocupa-se das formas de seleção, treinamento, adestramento, pacificação e ajustamento do trabalhador ao trabalho, dadas as condições impostas: seu objetivo é torná-lo mais eficiente e eficaz. E se surgem problemas na organização e realização do trabalho, esses são atribuídos às forças de gerenciamento.

Com isto, esse paralelo estabelecido entre a empresa e a escola comprova que as influências sofridas pelos trabalhadores em geral, como o processo de degradação e da divisão do trabalho, tornaram comum esse universo, não havendo distinção entre eles. Por conseguinte, analisa-se como a gestão está sendo incorporada na escola e na formação do pedagogo, de acordo com a nova Diretriz Curricular.

a) Antecedentes históricos da administração no Brasil:

28

Os estudiosos da teoria das relações humanas, como os psicólogos, acreditavam que os problemas nas organizações eram evidentemente de cada indivíduo. Disponível em <www.administradores.com.br> Acesso em: 17 set. 2013.

Segundo Sander (2007), a história da administração da educação começa na década de 1930, quando “[...] começamos a escrever um novo capítulo no campo da administração da educação” (p. 425), uma vez que, anteriormente, os ideais progressistas de educação, em contraposição à educação tradicional, colocavam-se em lado oposto ao processo de industrialização, à influência do movimento pedagógico da Escola Nova, da corrente protagonizada por John Dewey (Manifesto dos Pioneiros) que indicava a falta de espírito filosófico e científico na resolução dos problemas da administração escolar” como principal responsável pela desorganização do aparelho escolar (MANIFESTO, 1932).

As produções da referida época, conforme Leão (1945), Ribeiro (1986), Lourenço Filho (2007) e Teixeira (1961; 1964; 1997) constituem-se nos primeiros apontamentos sobre a administração da educação, com enfoque tecnocrático. Cada um desses autores contribui para se precisar o surgimento da administração na educação.

Assim, para Antônio de Arruda Carneiro Leão (1945) a ação relacionada à tarefa de dirigir a educação é uma das mais difíceis “[...] a administração da educação inspira-se na organização inteligente das companhias, das empresas, das associações industriais ou comerciais bem aparelhadas.” (LEÃO, 1945, p. 154). O autor defende a ideia de que a administração da educação escolar se baseia na administração geral. Com base em Henry Fayol, esta prática compreende “[...] operações técnicas (distribuição, produção, transformação); operações financeiras (rendimento do trabalho efetuado); operações de segurança (proteção dos bens e das pessoas); operações de contabilidade (inventários, balanços, estatísticos); operações administrativas propriamente ditas (previdência, organização, comando, coordenação, colaboração, verificação).” (LEÃO, 1945, p. 11).

Ainda, o autor pondera que a hierarquia das funções leva em consideração a base teórica em Henry Fayol, a qual se assenta na figura do diretor, como figura central, ou seja, é ele quem “[...] dirige o trabalho modelador de outras vidas, ajuda a progredir, mental e moralmente a comunidade inteira. É o líder, condutor educacional de sua gente, o árbitro nos assuntos de educação.” (LEÃO, 1945, p. 158). De acordo com essa concepção, o diretor escolar é um educador com conhecimento da política educacional, do conhecimento técnico-administrativo, não só relacionado aos aspectos administrativos, mas também relacionado aos aspectos pedagógicos.

Quanto à divisão do trabalho, ao professor cabe a função de “[...] técnico cuja função é preparar o ambiente e os meios dentro dos quais e pelos quais a educação se processa naturalmente.” (LEÃO, 1945, p. 227). “E administrar não é, nem um privilégio exclusivo, nem uma sobrecarga pessoal do chefe ou dos dirigentes; é uma função repartida, como as

demais funções especiais, entre a cabeça e os membros do corpo social.” (p. 10), referindo-se ao diretor como cabeça, como o responsável por pensar a política educacional, no sentido de diretrizes, linhas gerais, e aos membros, como aqueles a quem compete colocar em prática tal política educacional.

Segundo Ribeiro (1986) as considerações contidas na obra *Ensaio de uma teoria da Administração Escolar*, demonstram que as formas de organização e administração da escola passam a ser os primeiros escritos sobre administração escolar no Brasil e enfatizam o que se deve ensinar e fazer aprender. Ainda fundamenta a teoria da administração escolar na filosofia da educação, na política da educação e nas ciências correlatas com o processo educativo. Na visão desse autor, a Administração Escolar atende “[...] antes de tudo, a uma filosofia e a uma política de educação” (RIBEIRO, 1986, p. 36), ou seja, os princípios da administração escolar se assentam no processo de escolarização moderna, como a concepção de educação vinculada ao movimento pedagógico da Escola Nova, que contempla a concepção de liberdade, responsabilidade, unidade, economia, e flexibilidade.

E, finalmente, segundo Ribeiro (1986), a administração escolar fundamenta-se nos estudos da administração geral, assim como ocorrera com o Estado e empresas privadas, na solução de suas dificuldades decorrentes do progresso social “[...] a escola não precisou mais do que inspirar-se neles para resolver as suas dificuldades, teve apenas de adaptá-los a sua realidade.” (RIBEIRO, 1986, p. 60). Para ele, a administração é um problema natural inerente a qualquer tipo de grupo humano em ação, buscando adaptar as ideias de Fayol à administração escolar a qual defende. A Administração Escolar é uma das aplicações da Administração Geral. Ambas têm aspectos, tipos, processos, meios e objetivos semelhantes e a Administração Escolar deve levar em consideração os estudos que se fazem em outros campos da Administração e, em contrapartida, oferecer contribuições próprias utilizáveis pelos demais (RIBEIRO, 1986).

Segundo Paro (2007) há um paradoxo na obra de Ribeiro Esse afirma que a administração escolar tem como finalidade a mediação para a realização de objetivos educacionais, ou seja, a formação de sujeitos autônomos. Porém como atender a objetivos da administração geral, que visa em última instância a produção, subsumindo a condição dos sujeitos envolvidos? Uma vez que “[...] leva em conta os aspectos econômicos, refere-se ao trabalho escolar com o melhor rendimento com o mínimo de dispêndio.” (RIBEIRO, 1986, p. 98).

Ainda, segundo Ribeiro (1986), a divisão do trabalho pode ajudar, mas à administração escolar “cabe velar por que essa divisão não chegue a determinar,

irremediavelmente, a perda de unidade” (RIBEIRO, 1986, p. 99), ou seja, “[...] temos que buscar harmonia e equilíbrio pela unidade e rendimento e satisfação pela economia. Esses são os dois objetivos da Administração Escolar.” (RIBEIRO, 1986, p. 99), dividido em três momentos: o primeiro, refere-se ao planejamento e organização; o segundo, à execução; e o terceiro, à avaliação dos resultados e o relatório crítico. Na fase do planejamento, a administração escolar “[...] partindo de uma ideia, examinar as condições de sua viabilidade e a determinação de preceitos que deverão servir de base e modelo para sua concretização.” (RIBEIRO, 1986, p. 130). A fase da execução implica na determinação das funções, na estruturação dos órgãos de apoio, na regulação das relações e na administração de pessoal e material. E a avaliação compreende uma síntese de todo o processo.

Quanto à divisão de funções no trabalho escolar, Ribeiro (1986) reconhece técnicas empregadas nas teorias da administração geral e que podem ser empregadas pela Administração Escolar. Entretanto, a especialização de funções na escola difere da empresa, pois não diz respeito a uma única tarefa, tendo em vista que “[...] o tratamento dado a um parafuso é profundamente diverso daquele que deve ter um aluno!” (RIBEIRO, 1986, p. 134).

Defende também que compete ao diretor, o direito de mandar e de se fazer obedecer, e é imprescindível que assim seja para manter a estrutura hierárquica da organização. O diretor é autoridade por excelência na escola, ele “manda em virtude de uma lei que lhe dá esse direito e, também, porque mandar é uma das competências inerentes ao seu cargo.” (RIBEIRO, 1986, p. 137).

Ressalta, porém, que é necessário investir-se nas relações humanas nas escolas ou nos sistemas de ensino, “[...] é a colaboração consentida e não fundada na autoridade com força para se fazer obedecer ou se fazer crer.” (RIBEIRO, 1986, p. 137). Ou seja, insiste em definir as normas de relacionamento entre os indivíduos, os materiais utilizados e produtos (bens ou serviços), com base em manuais e regulamentos.

Para concluir, Ribeiro (1986) demonstra que a Administração Escolar não é somente um complexo de processos, cientificamente determinável, atendendo a certa filosofia ou a certa política de educação. Não se esgota como uma das possibilidades de crítica e/ou de reconhecimento. Em relação às observações feitas por Ribeiro (1986), quanto à relação com a realidade escolar concreta, percebe-se que ele parte de uma teoria pronta, baseada em Henry Fayol, e faz a devida adequação à realidade escolar.

Para Manoel Bergström Lourenço Filho (2007), “[...] as escolas existem para que produzam algo, em quantidade e qualidade” (p.19), para que contribuam para o progresso da “produção econômica de cada país, segundo o que estejam gastando, e como estejam gastando

os dinheiros públicos.” (LOURENÇO FILHO, 2007, p. 20).

O autor ressalta na sua obra *Organização e Administração Escolar – curso básico*, o caráter de ação metódica, ou seja, o desenvolvimento racional como uma atividade complexa, que envolve muitos sujeitos e tem a necessidade de distribuição de tarefas: “[...] levando, assim, aquela ideia de ação metódica a desdobrar-se em noções derivadas de Organização e Administração.” (LOURENÇO FILHO, 2007, p. 38). Ainda, para o autor, a tarefa de organizar está relacionada à organização de determinados elementos (coisas e pessoas) dentro de condições operativas (modos de fazer), que conduzam a fins determinados.

Segundo Lourenço Filho (2007), a organização e a administração não são concebidas como um fim em si mesmo, e sim, como meios para tornar as instituições mais eficientes, que justificam todo esforço despendido: quanto às teorias consideradas clássicas “[...] os participantes dos empreendimentos são essencialmente considerados como peças de um complexo processo formal”, enquanto nas teorias denominadas Novas “[...] esse modo de ver passa a ser discutido em face das influências que a própria vida dos empreendimentos exerça sobre as pessoas neles congregadas.” (LOURENÇO FILHO, 2007, p.50). O que, explícita ou implicitamente, essas teorias reconhecem é que certas formas de “[...] especialização e coordenação, racionalmente reguladas, acabam por oferecer um sistema de estímulos suficientes e satisfatórios para que um empreendimento qualquer se articule e preencha seus objetivos.” (LOURENÇO FILHO, 2007, p. 54).

Percebe-se que as teorias clássicas centralizam sua atenção no processo administrativo formal; nas teorias novas, essa atenção estende-se ao comportamento administrativo. Mas as novas teorias não invalidam e nem substituem as teorias clássicas, apenas enriquecem com novos elementos que podem levar a metodologia da Organização e Administração a um maior desenvolvimento (LOURENÇO FILHO, 2007).

Ainda, para Lourenço Filho (2007), estas duas correntes tratam da organização e administração escolar e o sistema escolar carece tanto das atividades de planejamento, coordenação, controle e avaliação, quanto da valorização das relações humanas que se processam neste espaço.

Em relação às ideias defendidas por Ribeiro (1986) e Leão (1945), segundo Lourenço Filho (2007), as atividades administrativas como planejar e programar, dirigir e coordenar, comunicar e inspecionar, controlar e pesquisar, partem da mesma proposta de Henry Fayol. Uma vez que, para Lourenço Filho (2007), a escola é vista como serviço de ensino e não como produto fabril, já que suas atividades administrativas levam em conta a influência das relações humanas, como matéria-prima da produção do ensino, ajustando-as entre si, ou seja,

podem tornar os sujeitos solidários e participativos, fazendo-os sentirem-se responsáveis.

Anísio Spínola Teixeira, ao escrever sobre administração escolar, baseia-se nas experiências que adquiriu como administrador em órgãos da educação e, em especial, no período em que participou das reformas no sistema de ensino do Distrito Federal, atuando como Secretário da Educação. Defende a ideia, como os autores mencionados, da necessidade de mudanças na estrutura escolar. Segundo esse autor, a transformação operada no âmbito da sociedade colocava a escola no âmbito das necessidades sociais e individuais. Insistiu que com o aumento do contingente escolar, o que antes era destinado para uma elite minoritária, deveria estender-se a todos, fazendo a observação que não bastava criar escolas para todos, mas escolas em que todos pudessem aprender. (Teixeira, 1997).

Esta preocupação influencia a condução de como a administração escolar, pautada nos métodos e nos processos de ensino “[...] deve conseguir uma organização de eficiência uniforme da escola, para todos os alunos – organização e eficiência em massa.” (TEIXEIRA, 1997, p. 166). Isto denota a preocupação com a qualidade do ensino, motivado pela expansão do sistema escolar, e, por conseguinte, com a própria administração escolar, por ser ela uma pequena unidade representada por um mestre escola ou por ser representada por uma escola com várias salas de aula, com muitos alunos e professores. Segundo Teixeira (1961, p.86):

Como tenho que educar toda a população, terei de escolher os professores em todas as camadas sociais e intelectuais e, a despeito de todo o esforço de prepará-los, trazê-los para a escola ainda sem o preparo necessário para que dispensem eles administração. Esta se terá de fazer altamente desenvolvida, a fim de ajudá-los a realizar aquilo que faziam se fossem excepcionalmente competentes. Quanto mais imperfeito for o magistério mais preciso melhorar as condições de administração.

O ato educativo é composto por três funções: administrar, ensinar e guiar, cujas funções relativas à administração escolar e à supervisão de ensino (mestre, orientador, guia dos alunos) estão relacionadas ao trabalho educativo. É de Teixeira (1964) a afirmação de que somente, o educador ou o professor pode fazer administração escolar, porque sempre está atrelado ao processo educativo.

Esta é a diferença de Teixeira (1964) em relação a Leão (1945), Ribeiro (1986), e Lourenço Filho (2007), porque afirma que a natureza da administração escolar é de “[...] subordinação e não de comando da obra da educação, que, efetivamente, se realiza entre o professor e o aluno.” (1964, p. 17). Neste sentido, Teixeira (1964) rejeita o emprego das teorias da administração, próprias do sistema fabril, quando também empregadas no campo da educação, uma vez que os seus objetivos diferem. Segundo Teixeira, (1964, p.15):

Nesta, a humanização do trabalho é a correção do processo de trabalho, na educação o processo é absolutamente humano e a correção um certo esforço relativo pela aceitação de condições organizatórias e coletivas aceitáveis. São, assim, as duas administrações polarmente opostas.

Enfatiza-se que embora Teixeira (1964) tivesse as mesmas influências que tiveram Leão (1945), Ribeiro (1986), Lourenço Filho (2007) sobre a administração escolar, o primeiro autor rompe com a ideia que a fábrica e a escola se regem pelos mesmos princípios, fato que permanece hegemônico até a década de 1970. Foram esses elementos que se tornaram fundamentais para uma tentativa de mudança no campo da administração escolar.

b) Os primeiros conceitos de gestão escolar:

Para Sander (1985), a reabertura político-democrática no Brasil possibilitou uma nova fase de elaborações teóricas no campo da administração escolar, com ênfase a partir do enfoque sociológico, nas lutas em prol da democracia, da cidadania, da influência de autores com concepção marxistas e com o implemento de cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

Nesta etapa, contribuem as produções de Arroyo (1979), Félix (1985) e Paro (2000), que fazem uma séria crítica ao enfoque tecnocrático de administração escolar, pautado nas teorias da administração geral.

Segundo Félix (1985), a prática administrativa tal como se apresenta na escola, com base nas teorias de Taylor e Fayol e é fruto da organização capitalista do trabalho. Este modo de produção tem como objetivo o acúmulo de capital a partir da exploração do trabalho e a função administrativa tem como propósito “[...] exercer pleno controle sobre as forças produtivas, o que ocorre desde o planejamento do processo de produção até o controle das operações executadas pelo trabalhador.” (FÉLIX, 1985, p. 35).

Devido a isso, as concepções de universalidade e neutralidade das teorias da administração geral ficam sem sentido quando aplicadas à escola, pelo fato de que essas são determinadas pela demanda econômica. Entretanto, foram essas as teorias de administração geral que fundamentaram a administração escolar; quando ela surgiu, “[...] os primeiros escritos sobre administração escolar no Brasil especificamente com a disseminação do próprio modo capitalista de organização da sociedade.” (FÉLIX, 1985, p. 77). Para Félix, é impossível que uma teoria própria da Administração da Empresa produza os mesmos resultados, quando aplicados na escola. Mesmo que se adotem os princípios de organização e administração das empresas capitalistas as quais se regem pela eficiência, produtividade e administração científica, o que é defendido pelos teóricos que sugerem a aplicação das teorias de Ford e

Fayol na escola.

Por outro lado, as teorias da administração empresarial, quando aplicadas no âmbito da educação, desviam-se dos objetivos sociais, econômicos e políticos, substituindo-os por soluções técnicas, que obscurecem a análise sobre os condicionamentos da educação. (FÉLIX, 1985). Segundo a autora, está relacionado quando aplicado ao sistema de ensino público, que na contribuição de Gramsci, sobre as organizações técnico-burocrática “[...] adequar a educação ao projeto de desenvolvimento econômico do país, descaracterizando-a como atividade humana específica.” (1985, p. 188).

Félix (1985) ressalta o caráter político da administração escolar, uma vez que foi usada como instrumento de controle do processo educativo, e não simplesmente como um conjunto de técnicas aplicadas ao bom andamento da educação.

As elaborações de Paro (2000), frente à temática da Administração Escolar, vêm ao encontro do cenário de crítica ao modelo baseado na administração geral, que se configura na década de 1980. A partir de uma base marxista de análise, o autor parte da natureza do trabalho enquanto elemento central à vida humana e do caráter que este adquire a partir do modo de produção capitalista.

A divisão do trabalho tal como se vê na administração escolar (alguns pensam, especialistas, e outros, executam, professores) é fruto da necessidade surgida a partir do modo de produção, que busca o controle do trabalho pelo capital. É a partir do trabalho que o capitalista agrega valor a sua matéria-prima e que lhe garante o lucro (PARO, 2000).

À necessária divisão do trabalho, a administração se apresenta como prática que visa a racionalizar o emprego da força de trabalho para atender, com eficiência e eficácia, aos objetivos da produção capitalista. Contudo, a administração adquire diferentes conotações a partir dos condicionantes históricos em que está situada, sem negar a importante contribuição para os processos educativos. Sua crítica recai sobre a racionalidade capitalista, que transforma o trabalho, de sentido da existência humana em exploração da vida, colocando-o a serviço de uma determinada classe social, a classe dominante dos meios de produção.

Com isso, os princípios da administração geral, pensados sob a ótica de uma racionalidade capitalista, ao serem adotados nos espaços escolares, compactuam com essa racionalidade, contribuindo para a manutenção das relações de exploração capitalista. Paro critica Ribeiro quando este afirma que a “Administração Escolar é umas das aplicações da Administração Geral.” (PARO, 2000, p. 124), e acrescenta que mesmo considerando os condicionantes sociais, históricos, políticos e econômicos, é impossível desenvolver uma administração escolar voltada para a transformação social, através da participação social,

contrapondo-se ao caráter conservador daquela administração pautada na racionalidade capitalista.

Dessa forma, o conceito de gestão escolar se contrapõe ao conceito e prática de administração escolar, baseada no enfoque tecnocrático, sendo a forma de diferenciar-se da visão técnica que historicamente permeou o conceito de administração escolar. Acrescente-se que a luta pela democratização do país na década de 1980 retoma a questão da democratização da escola pública, não apenas pela forma de seu acesso, mas também pela democratização das práticas desenvolvidas em seu interior.

Segundo Arroyo (1979), para complementar a afirmação de Paro (2000), a relação entre a racionalidade administrativa e o processo educativo, questiona a contribuição desta racionalidade para a diminuição das desigualdades sociais. Conclui que a administração tem sido vista como exercício do poder a fim de reproduzir determinadas relações sociais que são funcionais à manutenção da sociedade civil sob o prisma do desenvolvimento econômico, ou seja, do capitalismo. O autor afirma que “a insistência em apresentar a racionalidade administrativa como necessidade ‘natural’ ao bom funcionamento das instituições oculta a dimensão política de todo o processo administrativo.” (ARROYO, 1979, p. 39).

Pondera que o grau de escolarização da população se converte em um dos mecanismos para justificar a distribuição da população na divisão técnica do trabalho. Além disso, o educador e o administrador estão submetidos a um processo de despolitização para atender aos interesses políticos específicos. É o ponto central que Arroyo (1979) adverte baseado na urgência sobre o desenvolvimento de práticas que envolvam a comunidade escolar, redefinindo o importante papel da educação, segundo Arroyo (1979, p. 46)

O problema, pois, é como encontrar mecanismos que gerem um processo de democratização das estruturas educacionais através da participação popular na definição de estratégias, na organização escolar, na alocação de recursos e, sobretudo, na redefinição de seus conteúdos e fins. Fazer com que a administração da educação recupere seu sentido social.

2.2 A GESTÃO DEMOCRÁTICA

O campo educacional, como um espaço central para os rumos da sociedade, está baseado na gestão democrática, nos seus anseios sociais pela democracia e não pelo atendimento, aos interesses que regem uma sociedade capitalista, sustentada pelas desigualdades sociais e de poder.

Como resultado disso, tem-se a aprovação do princípio de Gestão Democrática do

Ensino Público, na Constituição Federal de 1988.

Dentre as diretrizes da LDBEN nº. 9.394/96, que abrem espaço para o fortalecimento de uma gestão escolar democrática, destacam-se:

Art. 3º - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
 “[...] VIII - Gestão do ensino público na forma da Lei e da legislação dos sistemas ensino; [...]”

Art. 12 - Os estabelecimentos de ensino respeitadas as normas comuns e as de seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I - elaborar e executar sua proposta pedagógica; [...]

O ensino democrático não é só aquele que permite o acesso de todos que o procuram, mas, também, oferece a qualidade que não pode ser privilégio de minorias econômicas e sociais.

A partir da Constituição de 1988, foi inscrito o termo Gestão Democrática, que foi referendado, posteriormente, pela LDBEN de 1996. Pode-se notar nos escritos atuais sobre gestão escolar que o vocábulo administração continua sendo usado, porém, na maioria das vezes, com sentido diferenciado daquele historicamente utilizado, passando a agregar a dimensão político-pedagógica.

A gestão, apresentada como um processo dentro da ação administrativa, e a administração também como sinônima de gerência, numa conotação neotecnicista, e, em discursos mais politizados, aparecem como novas alternativas para o processo político-administrativo da educação. Segundo Paro (2000, s/p):

A gestão democrática está relacionada a uma determinada abordagem da administração da educação resultante do enfoque adquirido nas últimas décadas, em contraponto à ênfase organizacional e tecnicista, bem como ao reducionismo normativista da busca da eficiência pela racionalização de processos.

Passa a ser entendida no sentido como um conjunto de procedimentos que inclui todas as fases do processo de administração, desde a concepção de diretrizes de política educacional, passando pelo planejamento e definição de programas, projetos e metas educacionais, até suas perspectivas de implementações e procedimentos avaliativos.

A ênfase na gestão democrática e na escola pública é tema central do que se pretende discutir em relação ao exercício da democracia. Defende-se que cidadania, seja apenas um degrau para se atingir a formação humana, que não faça do sujeito apenas aquele com direito a ter direito. Na sua relação com o Estado, ela precisa dirigir a formação para relacionar o indivíduo ao gênero humano, ou seja, ela necessita ter como limite a humanização pela educação, o que é um passo muito maior que a formação cidadã.

A gestão democrática da educação, mesmo sendo um valor consagrado no Brasil e no

mundo, não é compreendida e incorporada à prática social global e à prática educacional. Segundo Ferreira (2000, p. 167):

É indubitável sua importância como um recurso de participação humana e de formação para a cidadania. É indubitável sua necessidade para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. É indubitável sua importância como fonte de humanização.

Historicamente, essa formação depende da construção de uma sociedade verdadeiramente humana. Segundo a autora, a consciência dessa verdadeira participação cidadã supera a simples condição de cidadania local e mundial. É evidente o atendimento às questões que levam à construção da democracia, à participação na construção do projeto político pedagógico, à compreensão de autonomia, da escola e da própria vida. (FERREIRA, 2009). Pode ser também compreendida como soberania, entendida como autoconsciência, discernindo, mesmo diante do bombardeio de informações a que está sempre submetida, a necessária tomada de determinada posição. Essa elaboração leva ao exercício pleno de cidadania, baseada na autoconsciência e “[...] somente quando se criam as condições plenas para a elaboração da autoconsciência, no sentido de consciência para si, então a cidadania se realiza propriamente como soberania.” (FERREIRA, 2004, p. 1239).

A gestão democrática da educação como expressão tornou-se importante na educação brasileira. Teve a contribuição das entidades científicas e dos grupos organizados da sociedade civil²⁹, que observaram que cidadania resulta da participação de todos na construção de uma sociedade com equidade, ética e justiça social. (FERREIRA, 2004).

O processo democrático está presente em todos os níveis da vida social e da esfera pública. As relações exercidas democraticamente se estruturam de forma contínua, superam as desigualdades e redistribuem os bens econômicos e culturais de forma socializada e coletiva. Entretanto, a forma jurídico-política ainda endossa o conceito de propriedade, advindo das forças produtivas e preserva determinados valores, conservadores, que se chocam com os valores democráticos. (FERREIRA, 2004).

E qual o sentido de democracia? E qual a sua relação com a gestão democrática? Por esse motivo, os princípios da democracia determinam a gestão democrática, referindo-se à

²⁹ A sociedade civil é constituída por diversos componentes, como as instituições cívicas, sociais e organizações que formam os alicerces de uma sociedade em funcionamento. É constituída por diversos componentes, como as instituições cívicas, sociais e organizações que formam os alicerces de uma sociedade em funcionamento. A presença de uma sociedade civil forte é essencial para garantir a democracia, a paz, a segurança e o desenvolvimento, que é umas das mais importantes missões da OEA. A OEA incentiva o crescimento das sociedades civis em seus estados membros, através da criação de programas e políticas que capacitem os cidadãos a participarem das instituições sociais. Disponível em: <http://www.oas.org/pt/topicos/sociedade_civil.as>. Acesso em: 13 mai. 2014.

participação humana e à formação para a cidadania. Não está subalterno e nem oprimido, mas cria valores considerados imprescindíveis, numa sociedade humana que é de todos (FERREIRA, 2004).

Essa compreensão é o compromisso pelo princípio e não pelo exercício de cidadania, apenas na concepção burguesa que, caracterizada pelo sufrágio universal, baseia-se na liberdade política e na lei. Comprometida com o bem comum, torna-se fraterna, solidária e ética. Preza por direitos e deveres comuns e contém na sua adjetivação, o termo democrático, afirmando-se como responsabilidade e como compromisso (FERREIRA, 2004). A razão de ser consiste na garantia de qualidade do processo de formação humana, possibilitando que o aluno cresça por meio dos conteúdos do ensino, considerados conteúdos de vida, “[...] humanizar-se, isto é, tornar-se mais humano num ininterrupto compromisso de humanizar os seres humanos e a sociedade em que vivem.” (FERREIRA, 2006b, p. 309).

Isso implica numa tomada de decisão sobre a educação e o processo de ensino. Realizada coletivamente, extraída de contribuições individuais, após debate, chega-se ao conceito sobre o que é formação humana. A escola é responsável pela construção do projeto político-pedagógico, constituindo-se a razão de ser da gestão da educação, que expressa esse compromisso. Nesse sentido, segundo Veiga (2004, p. 15):

O projeto pedagógico, ao se constituir em processos participativos de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos e as contradições, buscando eliminar as relações competitivas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações horizontais no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão.

Essa é a importância do projeto pedagógico para organização do trabalho pedagógico em dois níveis: como organização da escola e da sala de aula. Qual o encaminhamento para que se estabeleça uma relação em que todos, indistintamente, possam participar na tomada de decisão quando o projeto pedagógico está sendo construído? Não corresponde a uma atitude individual ou destinada para atender determinado momento, mas consiste na identificação das etapas, estabelecendo prioridades. Portanto, a procura de informações, análise e escolha das alternativas possíveis, possibilita que todos possam crescer e ensina a pensar “[...] Faz-se então a socialização profissional na construção coletiva e profissional do trabalho pedagógico de formação humana e de cidadania.” (FERREIRA, 2006b, p. 310).

Dar significado à gestão da educação e compreendê-la é seguir o sentido que pede a formação de um homem e de uma educação, sempre pautados na construção democrática de

uma sociedade mundial solidária. O elemento fundante da gestão democrática e da administração em educação considera essencial a participação dos profissionais da educação e da comunidade escolar, tanto na elaboração do projeto pedagógico da escola, quanto na manutenção da autonomia pedagógica e administrativa. Segundo Ferreira, “[...] vale lembrar algumas definições que possam nos conduzir a dar um novo significado à gestão da educação e à administração da educação” (FERREIRA, 2006b, p. 309), em que se destacam os desafios dos saberes necessários e da edificação da concepção de humanidade como comunidade planetária.

Como processo coletivo, trata dos diversos setores incluindo a educação, a escola e a vida. Requer tomadas de decisão sobre o projeto político pedagógico, finalidades e objetivos do planejamento, disciplinas, planos de estudos e respectivos conteúdos. Trata também das atividades dos professores e alunos, dos ambientes de aprendizagem, da disponibilidade dos recursos humanos, físicos e financeiros necessários. Considera os tipos, modos e procedimentos de avaliação e do tempo para a sua realização. Todo esse processo é o projeto pedagógico da escola em ação e a intervenção na realidade, que sustentada pelos princípios norteadores, assegura a indissociabilidade entre teoria (princípios e conteúdos) e prática (ação coerente).

Por fim, a gestão democrática assenta-se em duas teses, segundo Ferreira (2009a). A primeira trata da efetiva participação dos sujeitos cômicos, fortes de caráter e ajustados emocionalmente, capazes de deliberar e tomar decisões. A segunda faz referência à importância dessa formação, abordando a questão humana do vir a ser. Essas teses, como bem coloca Ferreira (2009a), garantem que os conteúdos de ensino, se tornem conteúdos de vida, tornando-os humanos e lhes dando um real significado sobre a vida.

Desta forma, a gestão democrática, sendo humanizadora, determina o rumo dado. Quando fonte de alienação, de egoísmo, de injustiça social, de competição, indaga-se: qual tipo de gestão tem se configurado? A gestão democrática da educação que se quer é humanizadora ou desumanizadora, na qual se define o compromisso com uma determinada formação. (FERREIRA, 2009a). Assim, a gestão da educação que durante muitos anos foi caracterizada pelo uso de técnicas mecânicas, as quais garantiram o desenvolvimento e o bom funcionamento da escola, era apenas instrumental. Percebe-se que este ainda é consenso entre os professores, que gostam de trabalhar em escolas bem dirigidas e organizadas, a gestão democrática é um componente decisivo para a construção do planejamento, da organização e do desenvolvimento do projeto político-pedagógico.

2.3 A IMPORTÂNCIA DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO NA ESCOLA E NO CURSO DE PEDAGOGIA

A gestão democrática mesmo recomendada pela Constituição Federal de 1988 e consolidada pela Lei 9394/1996, não garante que a escola seja democrática e de qualidade. Por conta disso, os documentos legais recomendam que cada escola deva construir coletivamente o seu projeto pedagógico:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola -participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes;

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram, progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público. (LDBEN 9394/96).

A relação entre o projeto pedagógico e a educação como um processo de transformação humana, segundo Enguita, (2004), Linhares e Garcia, (1996), e Gadotti (2000), possibilita que a grande maioria da população mundial ainda excluída socialmente, possa ter acesso ao mundo do trabalho e à sociedade do conhecimento. Enguita (2004, p. 35) “[...] a educação nunca teve tanta importância econômica como em nossos dias, tanto para as sociedades como para os indivíduos [...]”.

O peso do processo educacional, somado à informação, ao conhecimento, à própria qualificação e aos fatores econômicos e sociais, permite que a grande maioria ainda não incluída, possa fazer parte da “[...] terceira revolução industrial, também denominada tecnológica ou científica – técnica, a qual vive um cenário bastante difuso, pois nem toda a população mundial está no mesmo estágio de desenvolvimento.” (LINHARES, 2009).

Algumas regiões do planeta ainda estão mergulhadas na primeira revolução industrial, cuja base da produção é sustentada pela produção fabril do século XVIII. A meta universal da educação básica prevê para a grande parcela da população a terminalidade no ensino fundamental. Necessita, pois, de um projeto pedagógico que realmente atenda a esse objetivo e seja decisivo nesse processo, com profissional melhor qualificado para atender essa população. Cabe então à escola, assumir este papel de transformação. É preciso entender a qualificação como o conjunto de habilidades, de destrezas, de informações, de conhecimentos, e de capacidades. (LINHARES, 2009).

A direita tem sido extremamente inteligente na formulação de um projeto educacional sobre o significado de democracia, de liberdade e da própria finalidade da educação. Isso implica não na construção de um projeto pedagógico direcionado às classes populares, mas, na construção de uma sociedade apenas consumidora, sendo um processo que anula o conteúdo de classe, raça, gênero de pessoas, suprime coletividades e elimina a solidariedade.

O currículo, como elemento nuclear do projeto pedagógico, possibilita que o processo ensino/aprendizagem se materialize em intenções traduzidas em objetivos, conteúdos e formas de avaliação adotadas pela escola. Também define o que deve ser ensinado, para que se precisa ensinar e o como ensinar. No entanto, é predominante o conceito de que currículo significa um conjunto de disciplinas para se obter um título ou um diploma, ou a maneira pela qual uma sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia os saberes educacionais, estando expressas em intenções e práticas sociais que estão por detrás dos currículos (SAVIANI, 2000).

Segundo Saviani (2000), o Brasil pertence ao grupo de países considerados excludentes dentre os países capitalistas. Para esta afirmativa, considera-se a elevada dívida social, a implantação dos planos econômicos e os Planos Nacionais de Educação, que não exerceram papel determinante no processo educacional brasileiro. Acrescente-se a posição do Estado, na condição de reprodutor de medidas que agravam a perversa situação de violência, onde os excluídos são as maiores vítimas. Percebe-se que a implantação das políticas educacionais é determinada pelo planejamento estabelecido a partir de regras e das relações capitalistas e de acordo com o modelo do capital monopolista do Estado.

O campo da administração da educação materializou-se com a ação dos educadores, o que se consubstanciou na carta magna da educação. Não está circunscrita apenas pela responsabilidade na construção e pelo desenvolvimento do projeto político-pedagógico. Acontece e desenvolve-se em todos os âmbitos da escola, inclusive na sala de aula, espaço em que concretiza o projeto político-pedagógico, não só como desenvolvimento do planejado, mas como fonte privilegiada de subsídios para tomadas de decisões e para o estabelecimento de novas políticas educacionais.

E quais conhecimentos são necessários para as futuras gerações? O respeito à capacidade de viver em sociedade é uma das finalidades da educação. Novos elementos são introduzidos na construção do projeto pedagógico, rompendo com concepções anteriores, como novos atores (pessoas da comunidade, por exemplo), nova visão de problemas de ordem estrutural (condições físicas, materiais), novas alternativas didático-pedagógicas e confecção de materiais, estratégias de ensino-aprendizagem, novos elementos (atores, estruturas,

alternativas). Cabe lembrar que sua elaboração requer uma fundamentação teórica respaldada em práticas desenvolvidas na instituição e não em textos bem elaborados, mas longe da realidade onde serão aplicados. Considera-se também a participação efetiva de toda a comunidade e as revisões e avaliações durante o processo, e não apenas ao seu final. Logo, a ênfase recai sobre o processo democrático da escola com a sociedade mais ampla.

Segundo Gadotti (1998), Veiga (1998) e Vasconcellos (1995), esse projeto influencia as atividades cotidianas da escola e da comunidade, porém, alguns aspectos devem ser levados em conta, como: a discussão e as tomadas coletivas nos processos decisórios, o estabelecimento de regras para se estabelecer metas a curto, médio e longo prazo, o conhecimento da realidade sobre o qual se vai planejar e construir esse projeto. Há, porém, duas questões a serem observadas: a primeira, refere-se ao exercício da comunidade nos processos decisórios afetando diretamente a gestão escolar; a segunda, influenciada diretamente pela primeira, refere-se ao caráter emancipatório que esse processo poderá proporcionar.

A comunidade escolar, ao participar na construção do projeto pedagógico, produz uma nova relação social, liberta das condições conservadoras de poder do estado e da própria sociedade, em que a elaboração do projeto não tem um fim em si mesmo. Há uma intencionalidade explícita, traduzida pelas discussões coletivas e pela busca de soluções para os problemas levantados; nesse aspecto, a gestão necessita estar adequada às características organizativas da escola. Considera-se, também, uma intencionalidade implícita demonstrada pelos princípios norteadores do próprio projeto, tais como: a relação da escola/comunidade, a ação coletiva, a gestão democrática, o currículo, a avaliação e a valorização dos profissionais da educação (BARROSO, 1998).

É necessário o diálogo incessante entre aqueles que participam da organização do projeto político pedagógico. Gadotti (1997) destaca, entretanto, alguns obstáculos, como: a pouca experiência no exercício democrático e a participação em atividades de planejamento; na verticalização da estrutura do sistema educacional impregnada de uma forma autoritária de direção; avanços e retrocessos na condução das relações pedagógicas.

A escola, como espaço social, ao superar determinadas situações cotidianas conflitantes e imprevisíveis exige atenção, como: implementação de projetos de capacitação em serviço com profissionais da própria escola; acompanhamento de programas/projetos organizados pela comunidade escolar; avaliação interna/externa desses projetos; estabelecimento de critérios únicos para aplicação do regime disciplinar na escola. Assim sendo, o projeto pedagógico inserido no cotidiano escolar e na rede de relações sociais,

envolve a vida de cada um, levando em conta as questões de gênero, de raça, de classe social, de faixa etária e de vínculos com diversos segmentos; as relações sociais e de trabalho, ao serem complexas e heterogêneas, interferem no próprio exercício democrático e na própria capacidade de emancipação, ou seja, um agrupamento de pessoas sem um objetivo comum, não significa que está havendo um trabalho coletivo.

A elaboração do projeto pedagógico, a partir de uma ação organizada e transformadora, pode dar novo sentido às ações desenvolvidas no interior da escola, aos espaços e tempos escolares, e aos papéis exercidos pelos diferentes sujeitos da comunidade escolar, tais como alunos, pais, professores, funcionários e equipe pedagógico-administrativa.

A função do planejamento é reduzir a distância entre o real e o ideal, ou seja, articular o cotidiano da instituição com o processo de construção do projeto pedagógico. Com isto, os planos têm recebido várias denominações, como por exemplo, plano integrado, plano de gestão, plano estratégico, plano de desenvolvimento da escola. Embora o conceito e a classificação de planejamento mereça destaque, a elaboração do projeto pedagógico envolve a fase do diagnóstico situacional, o levantamento dos problemas da realidade escolar, a implementação das propostas e a avaliação do projeto em si, construindo a identidade da escola e a sua capacidade transformadora.

A elaboração do projeto pedagógico implica no planejamento da ação cotidiana da prática educativa, traduzida em planos de ação definidos coletivamente. É necessário um processo de avaliação permanente das ações previstas constantemente, e não somente ao seu final, o que possibilita que a escola avalie permanentemente a sua prática pedagógica, articulando sua função social às políticas públicas.

Cabe ressaltar que o compromisso com um projeto de sociedade, de educação e de ação cotidiana consoante às necessidades da escola e das próprias políticas educacionais, deve ser o objetivo principal a ser focado na construção do projeto pedagógico da escola.

Vale lembrar que hoje, a realidade educacional passa de um momento centralizador de planejamento para um processo descentralizador, e a escola, como instituição menor, assume sua autonomia, poder de decisão pedagógico e financeiro. (KÜENZER, 1999).

A descentralização e a autonomia da escola permitem a participação da sociedade civil, embora esta estratégia diminua o compromisso e o papel do Estado nas questões que envolvem a educação brasileira. Por outro lado, o processo de autonomia fortalece as escolas, e envolve professores/educadores na organização do trabalho escolar que, por sua vez, envolve ação/reflexão/ação integrando todas as decisões/ações para realização do trabalho pedagógico.

Finalizando, o campo da administração da educação materializou-se, com a ação dos educadores, consubstanciando-se na nossa carta magna da educação. Não está circunscrita apenas pela responsabilidade na construção e pelo desenvolvimento do projeto político-pedagógico. Acontece e desenvolve-se em todos os âmbitos da escola, inclusive na sala de aula, espaço em que se concretiza o projeto político-pedagógico, não só como desenvolvimento do planejado, mas como fonte privilegiada de subsídios para tomadas de decisões e para o estabelecimento de novas políticas.

Porque é importante o Projeto Pedagógico no Curso de Pedagogia? As últimas modificações sobre a construção de um novo projeto pedagógico, atende à Resolução nº 3, de 2 de julho de 2007, que dispõe sobre procedimentos, como o conceito de horas-aula e dá outras providências³⁰. Essa modificação atende a referida resolução. É o momento que os professores do curso discutem a composição da matriz curricular e do acréscimo ou retirada de disciplinas “[...] Desse modo, os professores reunidos para este estudo definiram um novo perfil do curso além dos princípios, objetivos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular.” (Projeto Político Pedagógico, Campus...X...) A exemplo, a disciplina Educação de jovens e adultos foi pensada tendo em vista o contexto atual em que grande parte da população jovem retorna à escola para concluir seus estudos.

O novo projeto pedagógico do curso de Pedagogia contempla a formação em as duas áreas: a docência e a gestão. Mas a dúvida ainda permanece, sobre como deverá estar disposta no curso ou como atender com qualidade a tantas áreas: docência na educação infantil, no ensino fundamental e médio, na educação de jovens e adultos e a gestão em instituição escolar e não escolar; além da discussão em relação à gestão escolar como uma alteração dentro da própria grade ou com um acréscimo de disciplinas que tratem da gestão escolar.

Esta é a oportunidade para o professor que assume a área de gestão escolar deixar clara qual concepção teórica fundamenta seu trabalho, além da análise da disciplina disposta na matriz curricular, ou de disciplinas correlatas relacionadas com as práticas, por meio da inserção do aluno na realidade escolar (instituição escolar e não escolar). Essa última necessita ser mais bem descrita quanto à sua operacionalização (sugestão de projetos, locais para sua realização, entre outros). A organização do projeto envolve o perfil profissional desejado, a justificativa social e institucional, a descrição de princípios, objetivos, e da relação do curso com a pesquisa, extensão e pós-graduação. Parte da construção da matriz curricular e de ementas, exigidas em todos os cursos.

³⁰ Art. 3º A carga horária mínima dos cursos superiores é mensurada em horas (60 minutos), de atividades acadêmicas e de trabalho discente efetivo.

Uma das questões que ainda permanecem é sobre as duas áreas de formação: a docência e a gestão. Como deverá ser disposta no projeto pedagógico do curso? E como atender com qualidade tantas áreas: docência na educação infantil, no ensino fundamental e médio, na educação de jovens e adultos e a gestão em instituição escolar e não escolar? E se a discussão em relação à gestão escolar é só uma alteração dentro da própria grade ou o acréscimo de disciplinas que tratem da gestão escolar? E qual a concepção ou a fundamentação teórica que norteia o trabalho de quem é responsável (ministra essa disciplina)? Além disso, qual a melhor disposição na matriz curricular? E quais as disciplinas que podem subsidiar a gestão escolar? Porque muitos professores que trabalham com Currículos, Planejamento e Avaliação não integram a gestão? E se há uma relação entre as práticas pedagógicas realizadas por meio de estágios e a futura atuação do pedagogo? E qual o objetivo específico quanto à gestão em instituição não escolar, uma vez que a própria diretriz não deixa claro como deve ser feita essa formação? O projeto pedagógico deveria identificar essas instituições? E qual o tempo adequado para a construção do projeto pedagógico? Qual a importância das práticas pedagógicas em instituição não escolar? E qual o papel do professor que conduz essas atividades? Como organizar o projeto pedagógico do curso a partir do perfil profissional, da justificativa social e institucional, dos princípios, dos objetivos, da relação do curso com a pesquisa, extensão e pós-graduação, da construção da matriz curricular e ementas e que podem servir para qualquer outro curso? Em que momento é importante a avaliação do projeto pedagógico do curso? E qual a relação com a gestão democrática e com a formação humana? Como motivar os professores que atuam no curso de Pedagogia para que se integrem com o que está proposto no projeto pedagógico?

Questiona-se, é importante a avaliação do projeto pedagógico do curso? E qual a relação com a gestão democrática com a formação humana? Como motivar os professores que atuam no curso de Pedagogia para que se integrem com o que está proposto no projeto pedagógico?

2.4 A ESCOLA E A GESTÃO DA ESCOLA

A gestão da educação tem importante papel na condução dessas ações, pois faz a mediação entre as políticas educacionais, das quais o Estado é o representante oficial³¹, e a comunidade escolar, porta-voz das reivindicações da sociedade civil, que almeja uma escola

³¹ Porque é um Estado representativo, sustentado pela democracia, faz da estatização do ensino fonte de novos e difíceis problemas. (PARO, 1996).

de qualidade. Não é uma tarefa simples, pois depende de fatores como a política educacional, do estágio de gestão em que as escolas se encontram, da prática dos profissionais que nela atuam e da qualidade educativa assumida pela escola.

Segundo Paro (1996, p.167):

[...] a importância da posse, por parte do pessoal envolvido no processo administrativo escolar, de uma competência técnica - tanto em termos administrativos quanto pedagógicos, que lhes possibilite desempenhar satisfatoriamente suas múltiplas atividades. .

O autor considera que os avanços da gestão escolar, no Brasil, desde a Constituição de 1988, são complementados pelo processo de escolha de dirigentes, pela constituição dos conselhos escolares e pela disseminação de experiências bem-sucedidas, além do atendimento aos anseios da classe trabalhadora, cujos objetivos devem estar relacionados com a própria transformação social. É necessário acrescentar que a projeção das lideranças escolares, como política capaz de auxiliar a escola pública no cumprimento de incumbências, é inquestionável para cumprir o que estabelece a LDBEN nº9394/1996, artigo 3º. Alínea VIII.³²

A gestão escolar ao trazer novos elementos, promove um trabalho de qualidade, supera o paradigma anterior, no qual a administração apresentava apenas um caráter funcionalista “[...] adotam, implícita ou explicitamente, o pressuposto básico de que, na escola, devem ser aplicados os mesmos princípios administrativos adotados na empresa capitalista [...]” (PARO, 1996, p.124), a partir dos princípios da competência profissional e da racionalidade técnica, tendo como objetivo principal a formação de mão de obra para atender aos interesses do capital.

A separação entre trabalho intelectual e trabalho de execução permanece como tema presente nas discussões sobre a organização do trabalho pedagógico no interior da escola. É inquestionável a influência do modelo capitalista sobre a escola e a educação, em que é priorizada a organização hierárquica e o controle tanto “[...] da mão como do cérebro que trabalha, mais apropriada à lucratividade, mais adaptada a tudo, exceto às condições de promoção humana.” (FERREIRA, 2002, p. 15-16) Essa formação responde aos ditames da contemporaneidade, aos interesses das camadas subalternas e ao próprio processo pedagógico, considerando as políticas destinadas para a formação profissional.

³² Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 03 set. 2013.

2.4.1 A Formação humana na educação e a proposta de uma educação omnilateral

a) A formação humana

Saviani e Duarte (2010) consideram essencial definir a educação como responsável pela formação humana. Mas é necessário precisar em que consiste essa formação, além da legitimidade, valor e limites de suas ações. As novas gerações formadas pelas que as precederam, muitas vezes, se confrontam com diferentes valores éticos e morais. Enfatizam também que a formação, na perspectiva ontológica, é examinada, admitindo-se que, por ser realizada por homens, é própria de uma ação humana. Revela ser impossível considerar apenas o seu caráter empírico (meio natural e cultural) ou o seu aspecto pessoal (a liberdade) quando pode intervir ou transformar uma situação dada. Ser livre é ser capaz de modificar uma dada situação. Segundo Saviani e Duarte (2008, p.422):

Enquanto ser livre, ele mostrava-se capaz de optar e tomar decisões. Esse aspecto já permitia responder positivamente à questão da possibilidade da educação. Se o homem é livre, é capaz de intervir na vida das novas gerações para educá-las.

O aspecto intelectual está relacionado à consciência, demonstrando que o homem não se mantém preso às condições situacionais e pessoais. É isto que lhe dá legitimidade, ao permitir que seja autêntico. A educação resulta do processo de comunicação entre pessoas livres e em graus diferentes de maturação. E a definição de educação provém desse processo de comunicação - de parte a parte - educando e educador. Aí reside a formação humana que “[...] coincide, nessa acepção, com o processo de promoção humana levado a efeito pela educação.” (SAVIANI, DUARTE, 2010, p. 423).

A filosofia da educação contribui ao estabelecer a identidade do objeto, a educação, ao determinar as funções que lhe são próprias como a referência aos clássicos, às diferentes concepções de educação e à contribuição das diversas disciplinas das áreas das ciências humanas. Este é o sentido da permanência da filosofia da educação na formação humana. Segundo Saviani e Duarte (2010, p.423):

Esta atribui à filosofia da educação a tarefa precípua de acompanhar reflexiva e criticamente a atividade educacional, de modo que explicita os seus fundamentos, esclareça a contribuição das diversas disciplinas pedagógicas e avalie o significado das soluções escolhidas.

Os problemas da realidade e da situação atual podem ser apontadas como outro aspecto que a filosofia da educação analisa de forma crítica. Entre eles, a crise de paradigmas

e das alternativas para superar problemas. É recorrente a ideia de que as situações de crise são épocas propícias para a filosofia, já que “[...] obrigam a compreender as raízes da crise e pensar alternativas à sua superação” [...] (SAVIANI e DUARTE, 2010, p. 423) e, independentemente da crise em si, é evidente que a filosofia contribui para a formação do homem e para a formação do educador.

Em síntese, a educação é uma atividade humana. Coincidentemente, é também um processo de formação humana em que o educador é um profundo conhecedor da natureza humana. Gramsci, citado por Saviani e Duarte (2010), afirma que a capacidade de filosofar é inerente ao ser humano e que, por conta disso, todos os homens são filósofos, porque interessa a todos os homens “[...] capazes de elaborar o próprio pensamento, e expressar de forma própria a compreensão que têm de si mesmos e das coisas.” (SAVIANI, DUARTE, 2010, p. 423).

O século XX foi palco histórico para dois paradigmas, o capitalismo e o socialismo, ambos convivendo de forma conflituosa. Uma espécie de sonho para os socialistas e, ao mesmo tempo, pesadelo para a burguesia. Ao final do século XX, nem o mundo passou a ser essencialmente comandado pelo socialismo, nem o mundo capitalista sobreviveu sem a luta contra os obstáculos que surgiram durante o próprio processo. [...] Acordamos, no final desse século, os primeiros com a desilusão de que foi apenas um sonho e os segundos com o alívio de que tinha sido somente um pesadelo. (SAVIANI, DUARTE, 2010, p. 424).

As questões da modernidade, o novo modo de produção e a organização do trabalho passaram a ser excessivamente criticadas pela pós-modernidade. Entre elas “[...] a crítica à razão, à consciência, às noções de verdade e de objetividade, a substituição da epistemologia pela linguística e da lógica pela semântica.[...]” (SAVIANI, DUARTE, 2010, p. 424, grifo no original). A história dissipa qualquer falácia filosófica ao entender que desde Aristóteles, Copérnico e Descartes, os estudos da física (o sujeito) precederam à metafísica (o objeto), ou seja, da modernidade à pós-modernidade. Atualmente, o marxismo configura-se marcado pela metafísica do sujeito e se expressa por parâmetros totalizantes, objetivantes e socializantes. Por essas mesmas análises, passa a ser criticado, embora permita que esses sujeitos também sejam analisados em seus aspectos psicológicos. Segundo Saviani e Duarte (2010, p.423):

É preciso, pois, restabelecer o entendimento de que o pensamento de Marx é caracteristicamente antimetafísica manifestando-se provavelmente como a forma mais acabada de um modo de filosofar que unifica, na história, o conteúdo e a forma da filosofia.

Os indivíduos considerados seres históricos e reais, constituem-se como sínteses das próprias relações sociais, a partir das *Teses de Marx sobre Fuerbach*: citada por Savini e Duarte (2010), o pensamento humano, quando isolado da prática, é um problema puramente escolástico³³ (tese 2), porém toda vida social é essencialmente prática (tese 8). Na tese 6, a partir de Fuerbach, considera o ser humano um indivíduo abstrato e isolado, concebendo-o como um ser genérico, natural. Segundo Saviani e Duarte (2010, p.425):

Consequentemente, para compreender o modo de ser do homem, isto é, para entender como ele se forma historicamente, nada melhor do que um modo de filosofar que tenha a história como conteúdo e forma. E esse modo de filosofar, como já foi assinalado, atinge sua expressão mais elaborada com o marxismo. Cumpre, pois, retomar a contribuição de Marx na discussão do problema da formação do ser humano em sua manifestação histórica concreta na forma social capitalista.

A história do homem se manifesta na própria história, o que pode ser constatado ao longo de toda obra de Karl Marx: a perspectiva histórico-ontológica da formação humana deve ser analisada do ponto de vista genérico e social, entre eles, o trabalho do professor.

b) A educação omnilateral:

Segundo Frigotto (2012), o termo omnilateral vem do latim e significa “[...] todos os lados ou dimensões.” (p. 01):

[...] Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico.

Nela estão presentes as dimensões da vida corpórea material, seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Educação omnilateral envolve a educação e o processo de emancipação de todos os humanos, uma vez que não são dados pela natureza.

Segundo Mészáros (2005), o desenvolvimento do ser humano se expressa em cada um. Não é originário de uma substância humana abstrata, mas se torna um processo no qual o ser humano se constitui por meio do trabalho. É uma individualidade/subjetividade construída dentro de determinadas condições histórico-sociais” (2005).

Marx (1985) define a essência humana, na sexta tese sobre Feuerbach, como sendo o conjunto das relações sociais, e Gramsci (1978) adverte que a humanidade que se “[...] reflete em cada individualidade é expressão das múltiplas relações do indivíduo com os outros seres

³³ Ensino filosófico próprio da Idade Média ocidental, fundamentado na tradição aristotélica e inseparável da teologia, acesso em 11 de fevereiro de 2014. www.dicio.com.br/escolastica/

humanos e com a natureza.” (FRIGOTTO, 2012).

São produções históricas: a linguagem, os valores, os sentimentos, os hábitos, o gosto, a religião ou as crenças e os conhecimentos incorporados, longe de uma realidade natural. Essa é a compreensão do ponto de vista da concepção burguesa, ou seja, centrada numa suposta natureza humana sem história, individualista e competitiva. Busca o máximo interesse próprio que, ao contrário, pressupõe o desenvolvimento solidário das condições materiais e sociais de toda a humanidade, preservando a vida, ampliando o conhecimento, a ciência e a tecnologia, não de forma destrutiva, como forma de dominação e expropriação, mas como patrimônio da humanidade. E o trabalho como atividade vital e criadora, mediante a qual o ser humano produz e reproduz a si mesmo, a educação omnilateral o tem como parte constituinte.

Marx (1985) enfatiza o trabalho como princípio educativo, uma vez que, visto na sua dimensão de uso, torna-se fundamental para a educação politécnica/tecnológica. Segundo Frigotto (2012, p s/p.):

Com efeito, na literatura que analisa as concepções de educação e instrução na obra de Marx e outros autores marxistas, de forma recorrente, especialmente o trabalho como princípio educativo e a educação politécnica ou tecnológica são tratados como dimensões da educação omnilateral.

O autor ainda adverte que é comum confundir-se propriedade, como valor de uso e com a propriedade privada dos meios e instrumentos de produção, para gerar lucro e acumular capital mediante a exploração do trabalho alheio. Entretanto, é sabido que nem Marx e nem Engels se dedicaram especificamente a elaborar uma teoria da educação. Nem mesmo Gramsci, cujas preocupações com a educação escolar são mais explícitas e reiteradas, teve esse objetivo.

As relações sociais demonstram que a educação, ainda vinculada às relações sociais capitalistas, fundada na propriedade privada, nos meios e instrumentos de produção, na divisão social do trabalho e nos processos de expropriação e alienação impõe uma forma limitada sobre o desenvolvimento humano.

Como forma de superação, figura a busca contínua na construção da personalidade de um homem novo “[...] mediante processos educativos que afirmem os valores de justiça, de solidariedade, de cooperação e de igualdade efetiva, e o desenvolvimento de conhecimentos que concorrem para qualificar a vida de cada ser humano.” (FRIGOTTO, 2012, p. 02) como resposta ao reino imperativo das necessidades materiais e ampliem o tempo livre, tempo de escolha, de possibilidade de criação e de humanização.

Segundo Frigotto (2012, s/p), uma das lutas centrais no interior da sociedade capitalista é a da diminuição da jornada de trabalho. Isto implica no desenvolvimento unilateral do ser humano e da educação ou da formação humana a ele vinculada. Encontra-se nas análises de Marx, Engels e de outros marxistas, especialmente Gramsci e Lukács, a ênfase dessa formação.

A história mostra que até o presente momento, o homem esteve à mercê da cisão das classes sociais antagônicas e pela exploração de uma classe sobre a outra, materializada pela escravidão e pelo servilismo das sociedades precedentes. Agora uma forma mais sutil “[...] de expropriação do trabalho alheio mediante uma igualdade aparente e formal entre os donos do capital e os trabalhadores que vendem sua força de trabalho.” (FRIGOTTO, 2012, p. 02). Ou seja, há uma aparente exploração dentro de uma legalidade construída, que esconde a irracionalidade do sistema capitalista o qual se apropria, indevidamente, de todo avanço científico e tecnológico.

A propriedade (privada) e todo conhecimento, ciência e tecnologia estão a serviço do capital e contra a classe trabalhadora. Contribui para a destruição de direitos e das bases da vida mediante a agressão ao meio ambiente, o aumento da miséria e da violência e a negligência das autoridades em relação à saúde e à educação.

Como forma de superação para se atender à proposta de uma educação unilateral, reclama-se um novo projeto societário com base na liberação do homem do trabalho e o acesso ao conhecimento, à ciência, à tecnologia, à cultura. E a escola ao exercer seu caráter revolucionário, mesmo diante das atuais e adversas relações sociais, se apropria “[...] daquilo que Marx entende por cientificidade do saber.” (FRIGOTTO, 2012, p. 03). Que saber é esse? É um saber que supera as concepções fragmentadas, funcionalistas, pragmáticas e utilitaristas da ciência burguesa, que revela as disfunções contidas na realidade, mas não consegue explicar o que as produziu, ou seja, naturaliza, mascara as relações sociais de exploração e se exime de qualquer responsabilidade pelos efeitos que produz.

Marx faz crítica a todas as formas de doutrinação e de reducionismos na construção da cientificidade do conhecimento. À escola cabe um papel revolucionário; por meio de método materialista dialético, necessita partir dos sujeitos concretos, segundo Frigotto (2012, s/p):

[...] com sua cultura, saberes, senso comum, e dialogando criticamente com o patrimônio de conhecimentos existente – as bases científicas que permitem compreender como se produzem os fenômenos da natureza e as relações sociais.

As bases para a adoção de uma prática revolucionária têm como ponto de partida a

abolição total da divisão da humanidade em classes sociais. É nessa divisão que se forjam a identidade e a consciência de classe, segundo a concepção burguesa.

De acordo com o ideário liberal, evidencia-se no processo educativo o estímulo à competição, ao individualismo, às avaliações comparativas, ao destaque dos bem sucedidos no desempenho escolar, incluindo alunos e professores. Nesse aspecto, a escola com objetivo transformador pode fazer a diferença, combatendo todas as formas de competição que estimulem o individualismo, tão ao gosto da educação burguesa.

Do mesmo modo, se pautados pelo rigor científico que mostra uma realidade social e humana produzidas em todas as esferas da vida, de forma desigual, não faz sentido a ideologia dos dons e nem o estímulo no processo educativo das avaliações comparativas, ou premiar os melhores (alunos ou professores), um expediente cada vez mais utilizado pelo ideário neoliberal.. Segundo Frigotto (2012, s/p):

A tarefa do desenvolvimento humano omnilateral e dos processos educativos que a ele se articulam direcionam-se num sentido antagônico ao ideário neoliberal. O desafio é, pois, a partir das desigualdades que são dadas pela realidade social, desenvolver processos pedagógicos que garantam, ao final do processo educativo, o acesso efetivamente democrático do conhecimento na sua mais elevada universalidade. Não se trata de tarefa fácil e nem que se realiza plenamente no interior das relações sociais capitalista. Esta, todavia, é a tarefa para aqueles que buscam abolir estas relações sociais. Não por acaso, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e outros movimentos sociais e organizações dos trabalhadores do campo perceberam que, sem luta, esta realidade não muda.

É dentro de suas lutas que, de forma mais explícita e não sem dificuldades, se constroem os processos pedagógicos escolares centrados no projeto da educação do campo, projeto que se traduz na ação prática da relação entre ciência, cultura e o trabalho como princípio educativo, dimensões básicas da educação omnilateral.

2.5 AS MUDANÇAS NO MUNDO DO TRABALHO - DESAFIOS PARA GESTÃO ESCOLAR NO BRASIL

a) A gestão escolar no Brasil:

A gestão escolar no Brasil apresenta grandes avanços, principalmente após a homologação da Constituição de 1988, quando foi recomendado o processo de escolha de dirigentes das escolas públicas. Observa que, de acordo com o paradigma anterior, a administração escolar apresentava caráter funcionalista, partindo dos princípios de competência profissional e racionalidade técnica. Atualmente, essa concepção passa a ser

influenciada por uma formação humana relacionada ao conceito de gestão democrática.

O processo de democratização que os sistemas de ensino e da escola passaram a exercer com o exercício de cidadania e de tomada de decisão, construído coletivamente, em nível municipal, estadual ou federal, não se efetiva por decreto, portaria ou resoluções. É resultado da concepção de gestão e de participação adotada.

Ao se definir a concepção de gestão, leva-se em conta sua natureza política e social, a cultura da escola e os processos articulados às relações sociais mais amplas, que envolvem a cultura, os valores, as atitudes e os comportamentos. A escola é um espaço de contradição e de diferenças. Segundo Dourado, (2004, s/p):

Nesse sentido, quando buscamos construir na escola um processo de participação baseado em relações de cooperação, no trabalho coletivo e no partilhamento do poder, precisamos exercitar a pedagogia do diálogo, do respeito às diferenças, garantindo a liberdade de expressão, a vivência de processos de convivência democrática, a serem efetivados no cotidiano, em busca da construção de projetos coletivos.

A relação entre a participação e a gestão escolar, depende de “[...] toda e qualquer organização que tente implantar e desenvolver práticas de natureza participativa,” (DOURADO, 2004, s/p), e está sob a ameaça da reconversão burocrática e autoritária dos seus participantes.

A história de vida de seus membros e a possível valorização que se dá às formas tradicionais de gestão podem ser obstáculos intransponíveis e difíceis de conciliar. Vale dizer que ainda permanecem presentes: “[...] As profundas modificações que têm ocorrido no mundo do trabalho, trazendo novos desafios para a educação [...] que determinam novas formas de relação entre o Estado e a sociedade.” (KÜENZER, 1998, p.33).

Em nível mundial, a organização do trabalho influencia todos os setores, inclusive o educacional. A escola, como unidade mínima, tem organização própria tanto em seu aspecto estrutural, quanto humano e físico. Essa organização institucional está relacionada diretamente às políticas educacionais, ao envolvimento do Estado e à formação de profissionais, determinando o tipo de administração a ser adotada. Isto passa a ser desafio para o padrão de gestão, que responde às questões do objeto que se investiga nessa pesquisa.

Se, na fábrica, esta pedagogia teve como paradigma dominante a organização em unidades fabris com grande número de trabalhadores, distribuídos verticalmente, desdobrada em níveis operacionais e intermediários (de supervisão, de planejamento e gestão), produzindo produtos homogêneos, pouco diversificados, com tempos e movimentos

padronizados, ações de planejamento separadas da produção, na escola, o projeto pedagógico ainda acompanha o paradigma taylorista/fordista evidenciando tendências pedagógicas conservadoras.

Segundo Küenzer (1998), “[...] em todas as suas modalidades, as quais, embora privilegiassem ora a racionalidade formal, ora a racionalidade técnica, sempre se fundaram na divisão entre pensamento e ação” (p.35), pois estava centrada na exposição rigorosa de conteúdos, na realização de atividades sem estabelecer relação entre o aluno e o conhecimento a ser aprendido, e não estava relacionada às práticas sociais e produtivas. A organização e a seleção dos conteúdos, segundo esse paradigma, têm como base a concepção positiva da ciência fundamentada na lógica formal e dividida em várias especialidades.

O currículo, e a conseqüente organização pedagógica apresentada de forma rígida, traz conteúdos e seleção de assuntos difundidos pelo método expositivo, repetidos ano após ano, de forma linear e fragmentada, combinando cópias ou respostas, apenas para dar cumprimento às tarefas solicitadas. O trabalho pedagógico, por sua vez, dá ênfase à memorização e ao processo ensino/aprendizagem que fixa-se no livro didático para responder pela qualidade do trabalho escolar.

Essa proposta pedagógica atende às demandas de uma sociedade em que o modo de produção orienta-se pela rigorosa divisão de tarefas intelectuais (dirigentes) e operacionais (trabalhadores). Esses últimos, por sua vez, requerem pouca variação na demanda dos procedimentos exigidos, sendo somente necessário o uso da memória para repetição de seqüências. Em decorrência desse modelo, a proposta de conteúdos é feita de forma parcelada, organizada de forma rígida, com respostas padronizadas, separando tempos de aprender e de repetir conhecimentos memorizados. Esta pedagogia reforça a ideia de que o mundo do trabalho e o mundo da escola regem-se pelos mesmos padrões fixos e imutáveis.

A organização pedagógica, acompanhando esse paradigma, é rígida e hierarquizada, centralizando as ações no planejamento curricular, indicando uma formação específica para quem assume a direção dos procedimentos pedagógicos e outra, para a formação de trabalhadores, os professores.

b) A influência do toyotismo na organização do trabalho

Surge um modo de produção baseado na globalização da economia. Esse enfatiza novos conhecimentos tecnológicos e formas de comunicação atualizadas. Ao contrário, no modelo toyotista, desaparece a figura do supervisor que fazia o controle do processo de

trabalho. A responsabilidade passa a ser do trabalhador com perfil para incorporar conhecimentos de modo contínuo e flexível, que domina diversos códigos e linguagens (língua portuguesa e estrangeira), autonomia intelectual e moral, posicionamento ético adequado, além de visão crítica da sociedade.

Esse princípio educativo integra trabalho, ciência e cultura e busca a formação de intelectuais/trabalhadores e de cidadãos/produtores. O mundo do trabalho, cuja base técnica se apoiava na produção taylorista/fordista, é alterado. A base flexível propicia outras formas de gestão. Segundo Küenzer (1998, p. 38-39):

Evidentemente, essas novas determinações mudariam radicalmente o eixo da formação de trabalhadores, caso ela fosse assegurada para todos, o que na realidade não ocorre. Ao contrário, as pesquisas que vêm sendo desenvolvidas nessa área reforçam cada vez mais a tese da polarização das competências, por meio da oferta de oportunidades de sólida educação científico/tecnológica para um número cada vez menor de trabalhadores incluídos, criando estratificação, inclusive entre estes. [...] É preciso outro tipo de pedagogia, determinada pelas transformações ocorridas no mundo do trabalho nesta etapa de desenvolvimento, das forças produtivas, de modo a atender às demandas da revolução na base técnica de produção, com seus profundos impactos sobre a vida social.

Isso impõe ampliação e democratização da educação básica, embora permaneça o discurso do capital, que subsidia esse nível de ensino.³⁴ As mudanças no mundo do trabalho, desenvolvidas no âmbito das ciências sociais e produtivas, identificam demandas feitas pela escola, em todos os níveis, de acordo com o princípio educativo de Gramsci³⁵. A pedagogia do trabalho pode ser considerada uma alternativa estratégica para aqueles que ainda acreditam ser possível construir outro projeto de sociedade, sob a hegemonia dos trabalhadores.

O acesso ao saber socialmente produzido significa a democratização desse saber transformado em saber escolar para todos os trabalhadores e não mais para uma camada restrita da população, extremamente seletiva, uma vez que “[...] são requisitos mínimos para a participação competente em um setor produtivo que cada vez mais incorpora ciência e tecnologia.” (KÜENZER, 1998, p.41). Exige-se competências mais complexas, cujo domínio teórico levem à “[...] reflexão, crítica, flexibilidade, autonomia moral e intelectual, além da

³⁴ O Banco (Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD) atua como uma cooperativa de países, que disponibiliza seus recursos financeiros, para apoiar os esforços das nações em desenvolvimento para atingir um crescimento duradouro, sustentável e equitativo. O objetivo principal é a redução da pobreza e das desigualdades. Disponível em: <www.onu.org.br/onu-no-brasil/bancomundial/>. Acesso em: 08 mar. 2014

³⁵ A pedagogia marxista afirma que o processo educativo do homem é embasado no trabalho, isto é, nas relações sociais e técnicas pelas quais produz. Disponível em www.grupoatomoealinea.com.br/o-principio-educativo-em-gramsci.html Acesso em 05 de setembro de 2014

capacidade de educar-se permanentemente.” (KÜENZER<1998, p. 41).

A tese da polarização passa a dominar. Exige-se apropriação de conhecimentos científicos e tecnológicos, para os níveis mais elevados na hierarquia do trabalho, envolvendo “[...] criação ou adequação de novas tecnologias, manutenção de equipamentos, gestão de processos e produtos, gestão de qualidade e funções administrativas de distintas naturezas.” (KÜENZER, 1998, p.41), o que demonstra ainda a permanência de uma organização taylorista/fordista. Contraditoriamente, nos setores menos automatizados, sem a utilização de conhecimentos e destrezas específicas é suficiente a educação básica. Para esses, basta o controle e a vigilância do maquinário e a memorização de alguns procedimentos simples.

A exigência escolar é compatível com o tipo de trabalho a ser executado: para trabalhadores atentos, flexíveis às mudanças e capazes para enfrentar situações-problema, nível escolar é a formação superior. Para os trabalhadores braçais, nível de escolaridade básica, pois apenas vigiarão e controlarão as máquinas. “[...] é desnecessário lembrar que a escola apenas referenda a inclusão dos incluídos, uma vez que é a origem de classe que determina em boa parte as diferenças que são atribuídas ao trabalho escolar.” (KÜENZER, 1998, p.42). Lembra-se que esses incluídos já vivenciam experiências sociais e materiais que facilitam a inclusão, “[...] os que permanecem na escola são também os que melhor se comunicam, têm melhor aparência, dominam mais conhecimentos e apresentam condutas mais adequadas ao disciplinamento necessário ao processo produtivo.” (KÜENZER, 1998, p.42).

A escola, por sua vez, também desempenha uma função de pré-seleção ao restringir, para pequena parcela da população, o direito ao ingresso e à permanência, mesmo afirmando que é ofertada para todos. Ela, inclusive, está articulada com o mundo do trabalho, exigindo as mesmas competências requeridas pelo capital.

A análise que se faz é em relação ao capital investido na escola. Mesmo mantida pelo poder público, é exigido o retorno desse investimento, ou pela produtividade, ou pelos resultados obtidos. Soma-se a este fator, a redução dos desperdícios e dos tempos considerados mortos, quando os resultados são negativos.

O discurso do capital sempre justifica que a educação dos trabalhadores depende diretamente do retorno que esse investimento possa dar³⁶. Leva em conta que o nível de escolaridade, somada à qualificação profissional é determinante para atender às questões “[...]”

³⁶ A afirmação remete à relação entre o trabalho e a educação, no qual se afirma o caráter formativo do trabalho e da educação como ação humanizadora por meio do desenvolvimento de todas as potencialidades do ser humano. Disponível em:< <http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/ver-betes/trapriedu.html>>. Acesso em: 12 fev. 2014

relativas à comunicação oral e escrita, à compreensão e ao uso do método científico, decorrentes em grande parte de uma relação inadequada com o conhecimento na escola, tanto do ponto de vista dos conteúdos quanto do método." (KÜENZER, 1998, p.43).

Ainda, segundo a autora, os excluídos do emprego formal, encontram estratégias de sobrevivência por meio da informalidade, ou de algum modo formal, porém temporário. Percebe-se, entretanto, que experiências e conhecimentos são imprescindíveis para quem sobrevive na informalidade. Segundo Küenzer (1998, p.44):

Em decorrência, com relação aos conteúdos, conclui-se que as transformações no mundo do trabalho exigem mais do que conhecimentos e habilidades demandadas por ocupações específicas, conhecimentos básicos, tanto no plano dos instrumentos necessários para o domínio da ciência, da cultura e das formas de comunicação, como no plano dos conhecimentos científicos e tecnológicos presentes no mundo do trabalho e das relações sociais contemporâneas.

Com isso torna-se indispensável o processo de universalização do ensino fundamental e médio, de forma gratuita e de qualidade. É necessária a revisão da proposta pedagógica, a superação das dificuldades encontradas, o domínio dos conhecimentos básicos e específicos, o aprofundamento dos conteúdos (das ciências exatas, das diferentes linguagens), além do conhecimento sobre as novas tecnologias, as relações sociais, a economia, a política, a história, a filosofia, a ética. É também imprescindível o conhecimento do trabalho, das formas de gestão, da organização do trabalho, dos diferentes atores para a construção da proposta, dos setores organizados de sociedade civil, como professores e pedagogos responsáveis pela gestão estatal de educação, responsabilizando-se pela formação de profissionais de educação.

Todo conhecimento básico pode ser aplicado ao mundo do trabalho e das relações sociais, como eixo definidor dos conteúdos, das situações concretas, da relação teoria/prática, da memorização de passos e procedimentos, das habilidades na comunicação, na busca de informações, na solução de situações problemáticas e da relação entre conhecimento e trabalho coletivo.

As determinações sociais e políticas, incluindo a globalização da economia e a reestruturação produtiva, promoveram liames entre estado e sociedade. Esse conhecimento precisa ser apropriado pelo aluno para que ele desenvolva a capacidade para analisar as relações sociais e produtivas e as transformações que ocorrem no mundo do trabalho. Os conteúdos relativos à organização e gestão dos processos produtivos, bem como as relações sociais determinadas (processos de qualidade, produtividade, qualidade de vida, preservação do ambiente), permitem que os instrumentos de gestão e controle do trabalho possam ser

propostos atendendo à legislação trabalhista e previdenciária. Isto permite que a organização da economia e a organização dos trabalhadores sejam alternativas para o enfrentamento dos embates entre capital e trabalho, enfatizando a demanda de educação geral e profissional para os trabalhadores.

Historicamente, o taylorismo/fordismo privilegia a oferta de cursos sob a forma de treinamento, fragmentados, oferecidos de maneira desordenada. Não se caracteriza como uma qualificação orgânica e consistente, pois parte da memorização de regras básicas e de procedimentos técnicos específicos. Essa é substituída pela capacidade na localização de informações enfatizando o trabalho coletivo, a práxis social e produtiva.

A escola pode fazer a diferença, ao dar significado à condução do projeto político pedagógico, à participação efetiva da comunidade escolar nas decisões sobre planejamento e à avaliação dos projetos da escola, sobre a formação continuada dos profissionais da educação e sobre as políticas que envolvem a formação dos professores e demais membros da comunidade escolar. Dessa forma, a escola estabelece prioridades quando articula conteúdos teóricos e a própria prática, ao superar conteúdos de caráter meramente instrumental. Renovada articulação entre teoria e prática, ultrapassa o caráter formal dos conteúdos a serem ensinados. O enfoque tradicional é substituído por posições transdisciplinares, articuladas às dimensões do pensar e do fazer, (práxis humana - relação teórico-prática). A absorção passiva é substituída pela apropriação ativa e intensa do conhecimento pelo educando, por meio da ação mediadora do professor.

A concepção de qualificação do profissional da educação não é mais vista como um atributo social, mas como processo histórico. Múltiplos fatores podem ser tomados como ponto de partida para o desenvolvimento do processo pedagógico, entre eles, o conhecimento e as experiências de vida acumuladas (saber tácito) que modificam a relação pedagógica entre professor e aluno. A organização do trabalho baseada na concepção taylorista/fordista (com separação entre o pensar e fazer) teve a participação de supervisores escolares/educacionais que exerciam funções de controle administrativo e de concepções “[...] onde a relação básica era a do trabalhador com sua ferramenta, no seu posto; o enfoque era a gestão de pessoas.” (KÜENZER, 1998, p.48).

Esta configuração muda e a ciência se aproxima do piso da fábrica e do chão da escola. A gerência feita pelo supervisor que controla todo o processo, passa a ser a sua razão: pois gerenciam-se processos e, não mais pessoas. (KÜENZER, 1998). Na fábrica, o preparo dos trabalhadores é o desafio, uma vez que não preparada para educar os trabalhadores sob sua responsabilidade, precisa aprender como fazê-lo. Na escola, surgem modelos de gestão. O

piso da fábrica e da escola é também um espaço de aprendizagem, aliando ciência e trabalho, estabelecendo relações sociais. “[...] mais do que nunca, o processo de aprender escapa dos muros da escola para realizar-se nas inúmeras e variadas possibilidades de acesso ao conhecimento presentes na prática social e produtiva.” (KÜENZER, 1998, p.49).

As tecnologias educacionais e os materiais utilizados, não diminuem a importância da escola e do papel exercido pelo professor na relação com o aluno. Assim como a fábrica, a escola favorece a apropriação do conhecimento pelas ligações sociais e produtivas. Esta é a nova função do professor “[...] que não mais ensina por meio de relações interpessoais com os alunos, mas estabelece a mediação entre eles e a ciência no seu acontecer, na práxis social e produtiva, gerenciando, portanto, o processo de aprender.” (KÜENZER, 1998, p.49-50).

A concepção do espaço escolar, rigidamente organizada, centralizada e formalizada, objetivava o pré-disciplinamento necessário ao trabalho, atendeu ao paradigma taylorista/fordista. A escola, por sua vez, também se modifica. Estabelece uma relação criativa, participativa, atendendo às demandas do trabalho coletivo, não mais o pré-disciplinamento do taylorismo/fordismo. Para a fábrica, o aumento de ganhos está sempre relacionado à produtividade. Para a escola, a educação de cidadãos/trabalhadores permite que sejam capazes de enfrentar os efeitos perversos da exclusão gerada por esse novo padrão de acumulação. Retomando, segundo Küenzer, a terceira tese de Marx sobre Feuerbach: os educadores precisam ser educados a partir das circunstâncias, para que possam desempenhar sua função no processo de construção de uma nova sociedade. Este é o desafio.

O controle do trabalho também sofre profundas transformações. Foi substituído pela implantação de processos de qualidade e pela avaliação feita pelo próprio trabalhador. A expectativa é criar alternativas para reduzir desperdícios de tempo e de material, utilizando métodos estatísticos, garantindo eficácia nas decisões tomadas.“[...] o saber do trabalhador passa a ser estratégico para o aumento da produtividade, definindo-se a necessidade do investimento na ampliação de seus conhecimentos.”(KÜENZER, 1998, p.51). Comportamentos desafiam a escola para responder às questões advindas do trabalho coletivo e para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Em síntese, a progressiva redução do emprego formal, a crescente exclusão e o investimento em educação são definidos, segundo Küenzer (1998, p.54):

[...] a partir da compreensão de que o Estado só pode arcar com as despesas que resultem em retorno econômico. Desta forma, o compromisso do Estado com a educação pública obrigatória e gratuita mantém-se no limite do ensino fundamental.

Entende-se que o Estado mantém restrito o investimento em educação, com oferta mínima para composição de quadros dos trabalhadores. A progressiva redução do emprego formal é resultado da concepção de que o investimento na educação, básica ou profissionalizante, não é lucrativo. “[...] o progressivo afastamento do Estado de sua responsabilidade com a educação, estes níveis vão sendo progressivamente assumidos, pela iniciativa privada.” (KÜENZER, 1998, p.54).

A transformação ocorrida no mundo do trabalho, somado às políticas públicas da educação, minimiza a oferta de vagas que preparam para o trabalho e para o exercício pleno da cidadania. Confirma, portanto, que o acesso aos níveis mais elevados de ensino é para os poucos incluídos e responde à lógica da polarização, como também à tese de que as boas oportunidades educacionais preparam dirigentes especialistas, críticos, criativos e bem-sucedidos, “[...] viabilizam as positividade decorrentes dessa nova etapa para um grupo restrito de trabalhadores, que vão desempenhar as atribuições de dirigente-especialistas, responsáveis pelas funções de gestão, manutenção e criação.” (KÜENZER, 1998, p.55).

À escola são atribuídos outros compromissos e responsabilidades, e mesmo enfrentando práticas contraditórias na qual a prática conservadora concretizada na seletividade, convive com a prática transformadora concretizada no acesso ao conhecimento e ao método científico. (KÜENZER, 1998).

As disciplinas do currículo do curso de Pedagogia passam a ser responsáveis por desenvolver atividades nas diversas áreas do conhecimento da escola básica, criando condições para que o aluno faça a observação, coleta de dados, leitura das interações cotidianas nos diferentes espaços de aprendizagem e organize um projeto de pesquisa com vistas ao seu aprofundamento teórico e à intervenção crítica e transformadora em contextos escolares excludentes próprios da sociedade capitalista.

Ao estudante, caberá uma postura ativa frente à realidade, introduzindo novos aspectos aos problemas e objetos da pesquisa e sendo desafiado, permanentemente, para o desenvolvimento de novas construções teóricas que, por sua vez, serão geradoras de novos momentos empíricos.

CAPITULO III

A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO A PARTIR DE 1960

A formação do pedagogo como gestor tem se encaminhado para o incremento dessa função e para seu reconhecimento como profissional imprescindível para a educação, tanto pela constatação de sua necessidade no dia a dia escolar, quanto pela referência feita na legislação brasileira.

Este capítulo trata da formação do pedagogo relacionada à concepção de gestão escolar disposta nas Diretrizes Curriculares para o Curso de Licenciatura em Pedagogia. Leva-se em conta a legislação que norteia o curso de Pedagogia, iniciando pela última diretriz curricular, aprovada em dezembro de 2005 e homologada em abril de 2006, e as leis e pareceres que antecederam a última LDBEN, nº 9394/96 aprovada, que definiu a formação de professores no curso de Pedagogia a partir de 1960.

Para o desenvolvimento do capítulo, observa-se a formação do pedagogo e os impactos históricos, políticos e legais que a educação brasileira sofreu nesse período. Apresenta-se, também, o levantamento de pesquisas e produções na área (artigos, teses e dissertações) como ponto de partida para o que se pretende investigar. Em sequência, é feita, a análise sobre o lugar que a gestão ocupa no curso de Pedagogia e sua relação entre a formação e a atuação do pedagogo formado na escola em que atua. Para concluir, é apresentado o depoimento de professores que atuam no curso de Pedagogia sobre o lugar que a gestão escolar ocupa nos projetos pedagógicos das universidades selecionadas para a pesquisa.

A formação dos profissionais, especialmente na área de Gestão Escolar, se apoia no papel que o Estado exerce na condução das políticas educacionais e em resultados obtidos no rendimento escolar. Os estilos de gestão adotados pela escola, podem influenciar os resultados obtidos na aprendizagem escolar, desde que haja “[...] uma visão da Administração Escolar que esteja comprometida com a transformação social³⁷” (PARO, 1996, p.149). Isso se confirma pelo processo de avaliação oficial do Ministério da Educação que, apesar de ser dado quantitativo e não qualitativo³⁸, serve de parâmetro de avaliação do rendimento escolar brasileiro. As estatísticas, tanto na esfera nacional quanto internacional apontam que o quadro de carências educacionais ainda persiste no Brasil, somado às imposições econômicas, tecnológicas e sociais.

³⁷ A análise da administração escolar se apoia nos condicionantes sociais e econômicos.

³⁸ O Brasil, de acordo com os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (*IDEB*), atingiu as metas estabelecidas em todas as etapas do ensino. Disponível em: <portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/portal-ideb>. Acesso em: 23 jun. 2014

O desafio enfrentado no processo de formação dos profissionais está relacionado à cultura, que valida o uso de treinamentos e de cursos de capacitação realizados de forma rápida e imediata, e é acompanhado de certo ceticismo, por parte dos profissionais da educação, quanto à formação permanente, da qual esse sujeito é corresponsável. A crescente demanda dos alunos, distribuídos em vários graus de ensino, requer que esse profissional seja capacitado e tenha condições para desempenhar as funções pedagógicas de forma adequada.

A escola, como local privilegiado para essa formação, é fonte de disseminação do saber sistematizado e mediadora dos elementos cognitivos e atitudinais, viabilizadora das transformações do mundo do trabalho e do conhecimento, pois, segundo Ferreira (2006, p.161):

[...] a qualidade da formação da cidadania do povo brasileiro, pela qual se debate se reivindica a melhor formação dos profissionais da educação. Assim, a centralidade da formação dos profissionais da educação vem sendo reafirmada como uma prioridade para políticas públicas responsáveis.

A formação para a cidadania, indissociável das políticas educacionais, assegura a superação do individualismo, a construção dos ideais de solidariedade, de justiça e fraternidade. Há que se evidenciar, nessa formação, a parte humana e a experiência na área escolar que tal trabalho requer. Essa particularidade, ligando formação, experiência e ação no trabalho, segundo a autora, leva, necessariamente, à tomada de decisões e à garantia que a formação possibilite que os sujeitos possam vir a ser, em que a omnilateralidade, esteja presente em todas as dimensões. (FERREIRA, 2009b).

Essa formação apresentou, num primeiro momento, ³⁹ ênfase no controle autoritário. Aos poucos, essa característica foi revista e passou a ser entendida como forma de mediação, entre as políticas educacionais e a formação dos profissionais da educação: “[...] Hoje, mais do que nunca, a compreendo como importante elemento integrante da gestão da educação que é responsável pela garantia da qualidade do processo educacional que ocorre na escola e nos sistemas.” (FERREIRA, 2009b, p.112).

Pesquisas envolvendo a formação dos profissionais da educação demonstram que

³⁹ Resolução de 02 de maio de 1969, Parecer 252/69: O Parecer CFE nº 252/69, incorporado à Resolução CFE nº 2/69, que fixou os mínimos de conteúdo e duração a serem observados na organização do curso de pedagogia, até então em vigor, baseou-se na concepção de que as diferentes habilitações deveriam ter uma base comum de estudos, constituída por matérias consideradas básicas à formação de qualquer profissional na área, e uma parte diversificada, para atender às habilitações específicas. A base comum foi composta pelas seguintes disciplinas: sociologia geral, sociologia da educação, psicologia da educação, história da educação, filosofia da educação e didática. Fonte: PORTAL EDUCAÇÃO. Disponível em: <<http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/7467/diretrizes-curriculares-formacao-de-profissionais-da-educacao-no-brasil#ixzz2PQJbaUdo>>. Acesso em: 03 abr.2013.

ainda é incipiente o investimento na formação (inicial e contínua) dos profissionais, atestado pelas organizações científicas e por outros órgãos de fomento à pesquisa. Também falta a esses profissionais a conscientização política sobre a importância do aprimoramento e especialização e no atendimento a algumas questões fundamentais, como a dimensão pessoal e profissional para o exercício de uma verdadeira cidadania.

A convicção é de que a formação do profissional da educação, em especial para a formação na gestão democrática, apoia-se na construção coletiva do projeto político pedagógico, na autonomia da escola e nos pressupostos que fundamentam a preparação para o exercício pleno da cidadania, constitui-se no germen da formação de todo profissional da educação. E também no “[...] redimensionamento do papel da escola, como agência de formação.” (FERREIRA, 2006b, p.167), mas cumprindo sua função social, ou seja, seu papel político-institucional.

Segundo Ferreira (2009a), a gestão da educação, integrada às políticas educacionais, fornece as diretrizes, os parâmetros e o tipo de homem que pretende-se formar (p. 296-297):

[...] a gestão da educação não só coloca em prática as diretrizes emanadas, como também interpreta e subsidia as políticas públicas na trama conturbada das relações econômicas, políticas e sociais globais que atravessamos e que se refletem no espaço escolar.

Desta forma, a gestão da educação, relacionada à escola e às políticas educacionais, assume sua função social de preparar o aluno para o trabalho, além de familiarizá-lo com instrumentos que o capacitem para a vida em sociedade. Deseja-se, portanto, uma formação que facilite o ingresso no mundo do trabalho e no uso adequado dos bens de consumo. Convergentes ou contraditórias, as relações que se estabelecem entre simples “[...] educação e sociedade, educação e produção da existência, educação e atividade econômica [...]” (FERREIRA, 2006b, p.159), fazem parte das questões necessárias à condição humana e que justificam a instituição escolar. Segundo Ferreira (1998, p.108):

Entendendo gestão como coordenação ou direção de uma prática que concretiza uma linha de ação ou um plano, e a política como orientação mais geral de um processo, direção de mudanças a serem efetuadas (ANPAE, 1997), delineiam-se, para além das formas, os compromissos da gestão da educação e das políticas que devem nortear quanto à formação dos profissionais da educação.

A escola pode fazer a diferença pelos resultados obtidos no desempenho da equipe escolar, pelo papel que os profissionais da educação desenvolvem junto à gestão escolar e pelas possibilidades emancipatórias que o currículo pode desempenhar junto à comunidade

escolar. Nesse sentido, destaca-se a importância que a formação dos profissionais da educação exerce nesse processo. É tema central para garantir que atenda aos princípios de uma formação cidadã e, como a autora aponta: “[...] Nesse sentido, minhas reflexões sempre se pautaram na relação intrínseca e indissociável entre política, formação e gestão da educação.” (FERREIRA, 2009b, p. 111).

3.1 AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS, OS DESAFIOS E AS POSSIBILIDADES DE MUDANÇA

Quanto às Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, vê-se que a partir dos debates sobre os conhecimentos teórico-práticos advindos das principais entidades do campo educacional (ANFOPE, ANPED, CEDES, FORUMDIR, ANPAE), objetos de normatização do Conselho Nacional de Educação (CNE), aprovadas em 2005 e homologadas em 2006, foram acentuados os problemas e as tensões que marcaram a trajetória da educação brasileira.

Para o levantamento sobre as produções em relação à formação do pedagogo, feito a partir do banco de teses e dissertações e produções de artigos em revistas especializadas levaram-se em conta as seguintes palavras-chave: diretriz curricular, formação no curso de Pedagogia, projeto pedagógico, matriz curricular, políticas educacionais, identidade, concepções, coordenação de curso de Pedagogia.

Para se entender as definições e refletir sobre as mudanças ocorridas no mundo do trabalho, como base para o que se pretende investigar, recorreu-se ao artigo apresentado em conjunto, pelas principais entidades do campo educacional com a autoria de Márcia Ângela Aguiar (ANPED-2006), Iria Brzezinski (CEDES-2006), Helena Costa Freitas (ANFOPE-2006), Marcelo Soares Pereira da Silva (FORUMDIR-2006), Ivany Rodrigues Pino (CEDES-2006), que tem como título *Disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação*. Esse artigo analisa as novas diretrizes curriculares do curso de pedagogia, normatizado pelo Conselho Nacional de Educação, evidenciando as tensões e as posições de ordem epistemológica, pedagógica e política dos projetos educacionais que estiveram em disputa nas últimas décadas no Brasil .⁴⁰

O artigo redigido em comum pelas autoras Sônia Gonçalves e Alaíde Rita Donatoni, sob o título *Pedagogia: os marcos históricos, a identidade profissional e as novas diretrizes*

⁴⁰ BREZINSKI, Iria *et al.* Disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a10v2796.pdf>>. Acesso em: 02 mai. 2012.

curriculares nacionais”, trata da identidade profissional de pedagogos diante dos desafios contemporâneos da sociedade e do mercado de trabalho.

Complementando esse item, ainda recorreu-se a um artigo de Acácia Zeneida Küenzer e Marli de Fátima Rodrigues (2006) intitulado *As diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática* publicado no XIII ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino) em Recife, 2006, que evidencia a concepção presente nas diretrizes, enfatizando o papel que a docência que passa a ter nessa formação, e aponta para a desarticulação entre teoria e prática, que se acentua mais na medida em que condicionam os estudos teóricos à prática.

Dando sequência, ressalta-se a contribuição de Márcia Maria de Oliveira Melo (2006), com o título *Pedagogia e curso de Pedagogia: riscos e possibilidades epistemológicos face ao debate e às novas Diretrizes Curriculares Nacionais sobre esse curso*, que faz importante reflexão sobre a relação entre Pedagogia e o Curso de Pedagogia, destaca as discussões que culminaram na aprovação das novas diretrizes e alerta que a estrutura curricular, por si só, não garante formação adequada.

Ainda considera-se, o ensaio de Iria Brzezinski (2010), intitulado *Tramitação e desdobramentos da LDBEN/1996: embates entre projetos antagônicos de sociedade e de educação*, na qual analisa a luta no campo das políticas educacionais durante a tramitação da LDBEN (9394/96) no Congresso Nacional. Aponta que esses embates representaram dois mundos com ideários conflitantes: o mundo real, dos educadores e o mundo oficial, o mundo do sistema educativo. Ressalta-se, também, a contribuição de José Carlos Libâneo, (2006) cujo artigo intitulado *Diretrizes Curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepções estreitas da formação profissional de educadores*, reacende, entretanto, um debate em torno do conhecimento pedagógico, criticando o conteúdo da diretriz porque, que segundo ele, não houve avanços significativos para essa nova formação.

Para finalizar este levantamento sobre a formação do profissional em Educação, o artigo de Olinda Evangelista e Jocemara Triches (2009), publicado na Revista Brasileira de Formação de Professores da Faculdade Central de Cristalina – Goiás, cujo título *Docência, gestão e pesquisa nas Diretrizes Curriculares*, tece importantes considerações sobre a nova organização do curso após aprovação e homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais. As autoras evidenciam que essa reflexão em torno das *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNP) dá nova ordenação ao curso de Pedagogia no Brasil*. O objetivo central foi verificar as relações que se estabelecem entre formação para a docência – principal função da futura Licenciatura em Pedagogia – e produção de conhecimento, o lugar

reservado para a pesquisa nas DCNP e o seu objetivo na formação do professor. Para tanto, foram examinados os dois documentos que norteiam, a partir daí, a formação do pedagogo: o Parecer CNE/CP nº. 5/2005 (BRASIL, 2005) e a Resolução CNE/CP nº. 1/2006 (BRASIL, 2006). Ambos evidenciam que a produção do conhecimento na Licenciatura em Pedagogia está subalternizada à gestão escolar e que o esvaziamento teórico da área da educação, acaba por vinculá-la a uma abordagem fortemente instrumental “[...] o recuo da inteligência nacional em relação à perspectiva histórico-crítica pela adesão a um pensamento gelatinoso, pragmático e relativista.” (2009, s/p). As autoras consideram que o quadro de crise educacional – para o qual o campo crítico colaborou – do ponto de vista do Estado e das agências internacionais compõe o solo fértil para que as soluções racionalizadoras entrem em ação. Para ilustrar essa afirmação, oferecem a proposta de uma racionalização do Estado com objetivo claro na implementação de um novo gerencialismo, com repercussões na educação: [...] O problema não era, portanto, de incorreção das políticas do Estado, mas de qualificação de técnicos.” (EVANGELISTA, TRICHES, 2012, s/p).

Para complementar o ponto de vista de Evangelista e Triches (2009), a literatura apresentada durante o movimento de renovação da educação brasileira, segundo Brzenzinski (1996), enfoca o curso de Pedagogia como formador de pedagogos, a partir do estudo e pesquisa da própria história da educação brasileira. Como essa se constrói permanentemente, cabe ao pesquisador, avançar em novos estudos e investigações sobre a identidade e tendências na formação do profissional de pedagogia.

Para fundamentar a área de Gestão Escolar, em primeiro lugar, busca-se a contribuição de produções acadêmicas, em que se destaca a tese de doutorado de Samira Saad Pulchério Lancillotti, da Universidade Estadual de Campinas, com o título *A constituição histórica do processo de trabalho docente*, defendida em 2008. A autora trata da constituição histórica do trabalho docente, desde a transição do feudalismo para o capitalismo e evidencia os impactos das transformações sócio econômicas sobre o processo do trabalho do professor.

Complementando a parte que trata da relação com o mundo do trabalho, recorreu-se à valiosa contribuição de Acácia Zeneida Küenzer com dois capítulos de livro publicados. O primeiro faz parte do livro de Naura Syria Carapeto Ferreira, *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*, da editora Cortez, 1998, intitulado: *As mudanças do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão* que traz importantes considerações sobre as mudanças no mundo trabalho e seu impacto sobre a educação impondo novas formas de gestão. Outro capítulo, dessa mesma autora e também do livro de Naura Syria Carapeto Ferreira, *Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?* intitulado

Trabalho pedagógico: da fragmentação à unitariedade possível, publicado em 2002, aprofunda a análise sobre os limites do trabalho pedagógico, oferecendo elementos para se ampliar possibilidades de intervenção. Completando esse item, o livro de Gilberto Luis Alves, com o título *A produção de escola pública contemporânea*, publicado em 2006. Nessa obra, ele discute momentos importantes do processo de produção material da escola pública contemporânea a partir da reforma protestante e da influência da economia sobre a organização coletiva do trabalho docente dentro da escola.

A segunda parte diz respeito especificamente à gestão escolar. Entre eles se destacam os artigos de Paschoal Quaglio (2006), intitulado *Gestão da educação e dialogicidade problematizadora* (disponível em <http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19331>), que faz referência às ações tomadas pelos dirigentes educacionais no cotidiano escolar; e o de Ângelo Ricardo de Souza (2006), com o título *A produção do conhecimento e o ensino da gestão educacional no Brasil* também disponível em <http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19238>, que discute conhecimentos da área, demonstrando que não há um corpo teórico sobre gestão educacional; o ensaio de Benno Sander, que discute a interpretação de conhecimentos sobre administração da educação no Brasil e estudos sobre organização e gestão da educação ao longo da história política e cultural do país.

Também as considerações feitas por Magali de Castro (2006) com o artigo: *A formação de professores e gestores para os anos iniciais da educação básica: das origens às diretrizes curriculares nacionais* disponível em <http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19126>, que aponta que as novas diretrizes curriculares propõem uma formação multidisciplinar e que a partir da docência, necessita ser desenvolvida a gestão escolar colegiada, e por Sofia Lerche Vieira (2006), a qual, por meio do artigo disponível em <http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19013>, com o título: *Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples*, enfatiza as articulações entre as políticas educacionais e as várias formas de gestão (pública, educacional, escolar, democrática e para educação básica)

Por último, as ponderações feitas por Naura Syria Carapeto Ferreira, feitas no artigo intitulado *Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia no Brasil: a gestão da educação como germen da formação*, publicado na Revista Educação e Sociedade, Campinas: vol. 27, n. 97, p. 1341-1358, set./dez. 2006. A autora tece importantes considerações sobre a formação apresentada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, demonstrando que a gestão da educação é de suma importância na formação desse

profissional e se situa no nível da responsabilidade e do compromisso, conforme a Constituição da República Federativa do Brasil e da LDBEN nº 9394/96. Isto pode ser observado por meio do trabalho do professor no exercício de sua ação em sala de aula, embasado pelo projeto pedagógico, da gestão do ensino, da gestão de classe, na gestão do processo de aquisição do conhecimento, e enfim da gestão de formação para a cidadania (FERREIRA, 2006). Esta concepção, presente nas diretrizes e confirmada nas diversas interpretações, propicia que as políticas públicas promovam uma formação com qualidade, embora o Poder Público, segundo a mesma autora, não valorize e nem garanta condições de trabalho adequado, pois ainda é desafiadora a formação desses profissionais com qualidade e em número suficiente para atender à demanda, sendo influenciada pelas políticas econômicas de ordem internacional. A gestão da educação, ainda segundo a autora, ao ser influenciada pelas mudanças no mundo do trabalho e pelas relações sociais, amplia o conceito de escola e a integra em outros territórios educacionais, cuja urgência será o atendimento aos princípios de uma gestão democrática e de um projeto pedagógico atendendo aos elementos fundamentais nessa construção.

Dessa forma, não é plausível pensar que a homologação das DCNs (abril/ 2006) conclui esse período e inicia outro? E que período é esse: o da consolidação dos princípios apresentados pelo movimento nacional liderado pela ANFOPE e debatidos por vários segmentos da sociedade contemporânea? Ou há um recuo à imprecisão conceitual, ainda marcante no texto da resolução que homologa as DCNs? Mais do que isso, as IES estão abertas e preparadas para lidar com a complexidade das questões peculiares ao curso de Pedagogia e da identidade profissional? Os períodos indicados por Silva (2003) instigam para uma análise mais detalhada dos debates, das reflexões e dos encaminhamentos atuais, delineados por outros segmentos emergentes no processo de movimento nacional, como Fórum Nacional de Pedagogia (FONAPE), iniciado em Belo Horizonte (MG), em 2000.

Acima de tudo, é preciso ter maior compreensão das tendências que cercam a formação de pedagogos: quais são as implicações para a educação infantil, os anos iniciais do ensino fundamental, a educação especial, a educação no campo, a educação de jovens e adultos, a educação corporativa, a educação para a cidadania, a educação a distância, a informática aplicada à educação e a gestão nos diversos espaços de atuação que se espera do pedagogo? Estudos recentes sugerem que a pedagogia ainda vive a antiga crise de identidade. Ainda se pergunta, qual é a base central do curso de Pedagogia, pois os conteúdos e espaços de atuação tratados pelas DCNs são imprecisos.

Os debates estão num momento rico de controvérsias, contradições e grandes

possibilidades. É plausível pensar até que estão num novo período: o da ressignificação e do redimensionamento da pedagogia. Se assim é, não resta opção: ou há uma reversão da história em prol da identidade orientada pela profissionalidade docente, ou se perpetuarão as fragilidades até então apontadas por alguns educadores. Por isso, é preciso avançar rumo a novas abordagens e práticas na pedagogia, sobretudo com estatuto epistemológico próprio e fortalecido pelo conhecimento de quem estuda, pesquisa e discute com profundidade a educação, o desenvolvimento humano, as transformações da sociedade da informação e do conhecimento.

A definição das diretrizes curriculares para a formação dos profissionais da Educação Básica, a partir dos anos noventa, resulta em reflexões de ordem epistemológica, pedagógica e política, de diferentes campos da pedagogia e de disputas político-pedagógicas. Conta com a contribuição das principais entidades do setor educacional (ANFOPE, ANPED, CEDES, FORUMDIR, ANPAE), apontando questões, com base numa sólida formação teórica, no pensamento crítico e reflexivo fundamentado na contribuição das diferentes ciências e saberes da pedagogia e das práticas educativas, escolares e não-escolares.

Isto exige formas de se pensar o currículo e sua organização, além das concepções fragmentadas, parcelares, restritas a um elenco de disciplinas fechadas em suas áreas de conhecimento (BRZEZINSKI, 2005). Como observa Aguiar (2005), essas interpretações sobre pedagogia, como licenciatura separada do bacharelado ou de forma entrelaçada, permitem que expressem abordagens relacionando teoria-prática, conteúdo e forma, sujeito e objeto, questões próprias da modernidade e da contribuição de mais um tecnicismo (neotecnicismo). E apontam: “[...] para uma organização curricular fundamentada nos princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética.” (FREITAS, 2002, p.1).

Para atender a essa formação, os núcleos que compõem o currículo do curso de pedagogia compreendem: estudos básicos, estudos de aprofundamento e estudos integradores, integrados e articulados ao longo de toda a formação, “[...] a partir do diálogo entre os diferentes componentes curriculares, por meio do trabalho coletivo sustentado no princípio interdisciplinar dos diferentes campos científicos e saberes que informam o campo da pedagogia.” (BRZEZINSKI, 2005, p.6).

Conteúdos básicos do currículo ainda indefinidos e sem especificidade, acrescidos do reducionismo simplista manifestado pelo treino de pedagogos, já alertado por Brzezinski (1996,) demonstram certo acordo com a prática autoritária na organização escolar, com a predominância de relações fragmentadas, dominante na época do paradigma da capacitação

de recursos humanos para a educação, endereçados para a formação de professores e de especialistas, sob a égide da teoria do capital humano.

Logo, a formação para a gestão educacional, como proposta pelas DCNs - Pedagogia, rompe com visões fragmentadas e fortemente centralizadas da organização escolar e dos sistemas de ensino predominantes em momentos anteriores da educação brasileira. De acordo com a proposta anterior, a divisão do curso de pedagogia em habilitações, preconizado pelo Parecer CFE/CP n. 252/1969⁴¹, contribui para a organização dos processos de trabalho na escola e nos sistemas de ensino modelos caracterizados pela divisão pormenorizada do trabalho educativo e da divisão das funções de planejamento, de concepção, de controle e avaliação, de um lado e, de outro, das funções de implementação e realização do trabalho planejado. Segundo Brzezinski (2005, p.07):

[...] Esses modelos de organização da educação não são determinados apenas pela formação desenvolvida nos cursos que formam profissionais da educação, mais especificamente, nos cursos de pedagogia: essa formação desempenha um papel importante na produção das condições históricas para a manutenção ou superação desses modelos, e, neste sentido, contribuindo para a afirmação da gestão democrática da educação como elemento central na direção dessa superação.

A gestão educacional, como espaço de atuação do licenciado em pedagogia e entendida numa perspectiva democrática, integra as diversas ações e funções do trabalho pedagógico. Essas atividades envolvem o planejamento, a administração, a coordenação, o acompanhamento, além da avaliação de planos e projetos pedagógicos e das políticas públicas e institucionais na área de educação expressas no Parecer (CNE/CP nº 05/2005, p.8) Eis como essa questão é definida no artigo 14 da Resolução CNE/CP nº 01/2006:

Art. 14. A Licenciatura em pedagogia, nos termos dos Pareceres CNE/CP n. 5/2005 e n. 3/2006 e desta Resolução, assegura a formação de profissionais da educação prevista no art. 64, em conformidade com o inciso VIII do art. 3º da Lei n. 9.394/96. § 1º Esta formação profissional também poderá ser realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim e abertos a todos os licenciados. § 2º Os cursos de pós-graduação indicados no § 1º deste artigo poderão ser complementarmente disciplinados pelos respectivos sistemas de ensino, nos termos do parágrafo único do art. 67 da Lei n. 9.394/96. (BRASIL,2006).

O Parecer CNE/CP nº. 3/2006, ao esclarecer o que está disposto no artigo 64 da Lei nº. 9.394/1996, reitera a concepção da formação dos profissionais da educação para funções próprias do magistério. Baseia-se nos princípios da gestão democrática, obrigatória no ensino

⁴¹ Consagrou as habilitações e a formação dos especialistas em educação.

público, conforme Constituição Federal, art. 206-VI; LDBEN, art. 3º-VIII)⁴². Objetiva superar a organização do trabalho pedagógico estruturado hierarquicamente, conforme o que preconiza o Parecer 252/69 e a Resolução 02/69.

As discussões sobre o caráter e a identidade do curso de pedagogia não cessaram com a aprovação das Diretrizes. Essas necessitam ser enfrentadas por todas as entidades representativas da área da educação: o desafio está em construir caminhos sólidos para formar profissionais que atuarão na educação básica, na formação de crianças, jovens e adultos, na gestão e organização dos espaços escolar e não-escolar.

3.2 ASPECTOS FUNDAMENTAIS DA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO

a) Antecedentes históricos, políticos e legais.

O período que antecede a aprovação da última LDBEN nº. 9394/96, com a aprovação das leis de nº 5692/71 e a de nº 4024/61, somadas à lei da reforma universitária nº 5540/68, demonstra como se dava a formação de professores no curso de Pedagogia. Entretanto, a penúltima lei, que trata da reforma de ensino do 1º e 2º graus, a de nº 5692/71, implantou uma forma na organização na escola, privilegiando a divisão técnica do trabalho por excelência. Essa lei contou com a regulamentação do curso de Pedagogia, através dos Pareceres 251/69 e 252/69, além da Resolução 02/69. E são esses pareceres que, inicialmente, passam a ser objeto de análise no bojo das reformulações curriculares do curso de Pedagogia e da formação de professores.

Até 1970 e ainda no momento atual, o curso de Pedagogia apresenta-se frágil, dada à indefinição de conteúdo a ser trabalhado e a área de atuação. O parecer do Conselho Federal de Educação nº 251/62⁴³, relatado pelo conselheiro Valmir Chagas, propõe a fixação de um currículo mínimo e duração do curso, direcionando a formação do professor primário e a do técnico em educação obtida, posteriormente, ao da graduação: “[...] o curso de pedagogia destina-se à formação do técnico de educação e do professor de disciplinas pedagógicas do curso normal, através do bacharelado e da licenciatura, respectivamente.” (SILVA, 2003, p.13).

Acrescente-se que o parecer 251/62 trata, indistintamente e de forma vaga, a referência

⁴² Segundo o Art. 206: ‘O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei. Disponível em: <portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf.../legisla_superior_const.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2014.

⁴³ Esse parecer foi incorporado à Resolução 252/62, ainda sob a vigência da LDBEN nº. 4024/61 e homologada pelo Ministro da Educação Darcy Ribeiro, vigorando a partir de 1963.

ao técnico em educação ou ao especialista e, na utilização das expressões administradoras para funções não docentes do setor educacional. Justifica a inclusão da administração escolar, da estatística e dos métodos e técnicas de pesquisa pedagógica como fatores de enriquecimento da formação desse profissional, embora sejam imprecisos o campo de atuação. Segundo Silva (2003, p. 17), as disciplinas opcionais resultaram difusas e oferecia pouca possibilidade para fazer do aluno um técnico de educação.

O ideário liberal atesta a má qualidade do ensino e a incompetência docente na rede pública, uma vez que nos *rankings* em nível mundial apontam que os países periféricos estão no final da lista. A explicação para esse fato é que, por coincidência, há a falta de uma boa educação e professores que apresentam baixo desempenho em sala de aula. A solução, segundo as agências internacionais, seria um investimento na formação inicial e continuada do professor e “[...] inserir uma nova racionalidade nos sistemas de ensino” (EVANGELISTA, TRICHES, 2009, s/p) A conclusão a que chegam as autoras é que há um excesso de racionalização do sistema, da escola e da formação dos profissionais da educação. Por esta via de raciocínio, a formação de gestores do sistema implementarão políticas na formação docente, de forma inicial e contínua, atendendo às necessidades da escola e da região (o respeito à diversidade, tolerância, paz, trânsito)

Segundo Saviani (2008), também a área pedagógica é objeto de estigma, reforçado pelo baixo *status* social da profissão docente quando referida ao nível elementar da organização escolar, além do que, o tratamento dado à pedagogia a reduziu em uma ciência profissional pragmática do professor, como mera transmissão de conhecimentos para a orientação do ensino. Desta forma, para solucionar o problema do espaço acadêmico da pedagogia, inicia-se sua tradição teórica relacionando-a com a educação enquanto prática, já que dela se origina e a ela se destina.

Ainda, segundo este autor, as concepções de educação agrupadas em cinco grandes tendências: tradicional, humanista moderna, analítica, crítico reprodutivista e dialética auxiliam a entendê-las: se, para a primeira, a educação conforma o indivíduo ideal e universal; para a segunda, o papel da educação atende às diferenças individuais, valoriza as experiências e interesses dos alunos; na terceira, a educação é concebida por meio da objetividade e neutralidade dado ao conhecimento transmitido; na quarta, a educação apenas reproduz as relações sociais dominantes; e por último, a concepção dialética, afirma que a prática pedagógica é ponto de partida e chegada do processo educativo.

Para superar as contradições apresentadas em cada uma das concepções (da humanista à concepção crítico reprodutivista) é necessário discutir o confronto entre teoria e prática que,

mesmo distintas, têm aspectos inseparáveis, afinal a prática é a razão de ser da teoria, e a teoria se constitui e se desenvolve em função da prática que opera: a prática humana é determinada pela teoria, e quanto mais sólida for a base teórica do aluno, mais consistente e eficaz será sua prática. Ou seja, o que a pedagogia histórico-crítica propõe é a articulação entre teoria e prática. (SAVIANI, 2008).

Concluindo, o autor ressalta a necessidade de uma nova perspectiva para o curso de Pedagogia, realizado por meio de estudos e pesquisas educacionais, espaço apropriado para iniciar sua formação teórica e prática sobre a educação. A pós-graduação e o mestrado possibilitariam a plena iniciação da pesquisa científica completando-se com o doutorado. O autor evidenciou que, para formar pedagogos conscientes e fundamentados teoricamente, necessita-se de um curso seriamente estruturado, em que o trabalho educativo precisa estar articulado num processo unificado, tendo a história como eixo da organização dos conteúdos curriculares. Para Saviani, a educação escolar necessita partir dos conhecimentos clássicos, uma vez que ao “[...] produzir em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens,” (SAVIANI, 2003, p.13) em suas relações sociais. Enfatizou a importância da história como critério clássico, caracterizado como aquilo que sobrevive ao tempo e, numa pedagogia revolucionária, com o compromisso com uma sociedade mais igualitária. Por isso, suscita reflexões acerca da pedagogia e suas problemáticas.

b) Campo de atuação do pedagogo a partir da década de 1960:

O campo de trabalho do pedagogo considerado técnico em educação, ainda permanece indefinido nessa década. Sua atuação se resumia na participação em órgãos oficiais e em atividades de apoio em algumas escolas públicas da época (SILVA, 2003). Entretanto, como determinados cargos foram considerados não exclusivos do pedagogo e passaram a ser invadidos por outros profissionais, embora a recomendação fosse a presença do licenciado e do bacharel, para as funções de: inspetor de ensino, diretor de escolas (ensino secundário e normal), orientador pedagógico (do ensino médio e primário), delegado de ensino elementar, professor de recursos audiovisuais de educação, pesquisador educacional e assistente técnico-pedagógico. Esses profissionais participaram também em setores como o planejamento educacional, a educação de adultos, a formulação de políticas educacionais, a educação de excepcionais, além do provimento na área de recursos humanos, da avaliação de desempenho em escolas e empresas, da administração de pessoal, da educação sanitária e da docência nas disciplinas pedagógicas do ensino médio, somados à função técnica em administração. (SILVA, 2003).

A reformulação curricular e a estrutura projetada pelo Parecer do CFE nº 252/69, permitiu que o aluno optasse por determinada formação (professor ou especialista), de acordo com as áreas que pretendesse atuar futuramente. Esta tendência bastante visível, imposta pelo golpe militar, objetivava atender ao projeto de desenvolvimento nacional “[...] no âmbito do curso de pedagogia, ganhava espaço a ideia de que o técnico em educação se tornava um profissional indispensável à realização da educação como fator de desenvolvimento.” (SILVA, 2003, p.23). O resultado dessa proposta fez que o curso passasse a ser dividido em dois ciclos: o básico e o profissional, este último, orientado para diferentes especializações, teve a adesão da maioria de alunos e professores, que consideraram válida essa proposta.

A universidade como *locus* privilegiado para esta formação, não fugia do controle do Estado, sendo inclusive seu alvo preferencial. Somam-se a esses fatores a reformulação do ensino superior e as mudanças objetivando maior produtividade e economia dos recursos disponíveis. Segundo Silva (2003, p.25):

Com a aprovação da lei federal nº 5.540 de 28 de novembro de 1968 – a Lei da Reforma Universitária - triunfam os princípios da racionalidade, eficiência e produtividade no trato do ensino superior. A tradição liberal de nossa universidade fica interrompida e nasce o que alguns críticos passaram a chamar de universidade tecnocrática, ainda que mesclada com nuances do pensamento liberal.

Isto provocou subordinações dos cursos superiores a uma visão tecnicista, própria da ditadura militar e dos diferentes setores de trabalho. Os cursos ofertados, segundo o parecer do CFE nº 252/69⁴⁴, expressam a própria reforma universitária de acordo com a Lei nº 5.540/68. Sendo assim, os profissionais formados segundo este parecer, professores e especialistas (orientação, administração, supervisão e inspeção) tornavam a formação ainda mais fragmentada.

Há a concepção de que a profissão docente está relacionada à educação e detém uma parte comum pertinente a qualquer profissional, há uma outra, diversificada, em função das habilitações específicas que recebem a mesma denominação - curso de Pedagogia. (SILVA, 2003). Para atender às exigências de mercado, a organização e o controle do trabalho pedagógico na escola primária e no ensino médio, as licenciaturas passaram a ter diferentes enfoques e duração. Plena, para atuação no ensino médio, curta, para atuação no ensino primário, embora ambas oferecessem a mesma complexidade. Segundo Silva (2003, p.29):

⁴⁴ A organização do curso de Pedagogia segundo o Parecer 252/69 – CFE é incorporado à Resolução de CFE nº 2/69, descartada quando a nova LDBEN – lei federal n. 9394/96 foi aprovada.

O parecer esclarece que o melhor atendimento da escola primária, por sua vez, foi previsto 'de uma parte, com o novo tratamento dispensado ao preparo do magistério para os cursos normais e, de outra, com a institucionalização da figura do Supervisor, que se constitui nos últimos tempos uma das mais felizes experiências do ensino fundamental brasileiro'. (BRASIL, CFE, Documenta, n.º. 100, p. 108-grifo no original).

Esse parecer defende a ideia de que os diplomados são, em princípio, professores do ensino normal, descartando aqueles oriundos de cursos de curta duração. Os portadores de cursos de duração plena atuam tanto no magistério das disciplinas pedagógicas do curso normal, quanto nas habilitações específicas. Considerou também a possibilidade de sua atuação como professor primário “[...] quem pode o mais pode o menos [...]” (SILVA, 2003, p. 31), pois quem prepara o professor para o exercício nos anos fundamentais, pode ser também um professor para este grau de ensino. Observa-se que a Resolução n.º 2/69 agregou o referido parecer, estabelecendo o exercício nas funções técnicas ou de assessoria, descritas no parágrafo único do seu artigo 5º (SILVA, 2003). E ainda, segundo o parecer, o pedagogo recebe o título de bacharel por entender que o pedagógico já constitui-se no próprio conteúdo do curso de Pedagogia. Porém, em plenário, quando esse parecer foi aprovado, optou-se pelo credenciamento em licenciatura.

De acordo com as funções assumidas pelo curso de pedagogia, as habilitações apresentam não só variação em relação ao conteúdo e duração, como também quanto aos objetivos e níveis a serem atendidos, ou seja, ao sentido, à intensidade ou à exclusão, de acordo com as possibilidades de cada instituição formadora. Mesmo causando sérios problemas ao curso de Pedagogia e à educação brasileira, esse parecer persistiu por trinta anos.

Vários movimentos de alunos e professores tentaram sua reformulação. Foram, entretanto, em vão, uma vez que, ao fixar o mínimo de currículo para o curso de pedagogia, o parecer n.º 252/69 conseguiu fragmentá-lo de várias maneiras, comprometendo, com isso, que diferentes profissionais denominados especialistas em educação não realizassem tarefas de natureza autenticamente educativa. A fragmentação também ocorreu quando se estabeleceu a composição do curso em duas partes, visto que o pouco esclarecimento a respeito de cada uma delas e o mínimo de matérias, não são suficientes para captar os propósitos de cada uma.

A ideia que se tem é que essas duas partes são distintas e independentes entre si. De um lado, a base de qualquer modalidade na formação pedagógica e, de outro, as habilitações específicas. Nessas últimas, ocorre outra forma de fracionamento. Os estudos sobre administração, supervisão, orientação e inspeção foram previstos para serem cursados em

habilitações distintas, dispostas como se cada uma delas detivesse um corpo próprio de conhecimentos. Essa impropriedade de cada uma das áreas retira o caráter de globalidade, comprometendo a função precípua, qual seja, a do entendimento das necessidades básicas da educação.

Com isso, não se pode formar o educador com partes desconexas de conteúdos, principalmente quando elas representam tendências opostas: uma generalista e outra tecnicista. A primeira centra-se nos fundamentos em si, na psicologia e não na psicologia da educação: na filosofia e não na educação, entre outros exemplos. A segunda, identificada pelas habilitações reconhecidas como especializações fragmentadas, atende a simples divisão de tarefas do todo que é a ação educativa escolar. E o resultado é a incompreensão da ação do educador, uma vez que desconsidera os estudos relativos ao campo da educação omitido em sua formação ou o predomínio na fixação em processos, tarefas, recursos e técnicas. É na intersecção entre esses dois eixos que se encontra o campo de estudos capaz de levar à compreensão da educação. (SILVA, 2003).

Isso significa que, pela formação, o pedagogo, único profissional considerado educador, passa a ser também identificado como especialista em educação. Porém, não se garante a devida compreensão sobre a educação brasileira, mesmo que sua formação esteja voltada para o campo pedagógico, uma vez que o critério voltado para o mercado de trabalho, descaracteriza as funções emanadas por esse parecer.⁴⁵

Acrescente-se, ainda, que a formação do especialista em educação no curso de Pedagogia de curta duração, para atuar somente na escola de 1º Grau, fora exigência do mercado de trabalho. No entanto, o próprio parecer é ambíguo, uma vez que a complexidade que envolve a organização e o controle de escola independe do grau de ensino. Essa diversidade de profissionais formados origina duas espécies de dificuldades: a primeira, para atender às necessidades de formação de profissionais docentes e não docentes, em suas diferentes especialidades; a segunda, por oferecer as mesmas condições nos cursos de duração plena para formar docentes em inúmeras disciplinas.

A divisão do trabalho escolar a que o parecer nº 252/69 se refere, dá direito para os licenciados em geral e para as habilitações pedagógicas em si, o exercício no trabalho pedagógico. Entretanto, surge a ideia de trabalho pedagógico puro e impuro, desconsiderando a função educadora do professor de disciplinas de conteúdo, elevando as habilitações pedagógicas à categoria de trabalho pedagógico e a exigir experiência no magistério. Porém,

⁴⁵ Essa descaracterização atinge seu ponto máximo quando o parecer nº 252/69 faculta aos formados em cursos de curta duração, em função da formação dos especialistas em educação atuarem em escolas de 1º grau.

não deixa claro o que significa experiência no magistério e como isso poderá contribuir na formação, ficando a cargo de cada instituição de ensino sua organização curricular, o que desqualifica a experiência em si. Concluindo, na tentativa de solucionar os problemas relacionados à formação dos profissionais da educação, acabou por fazer surgirem outros, mais profundos e complexos.

Em relação à LDBEN nº 4024/61, em seus artigos 52 a 61, que tratam da formação do Magistério para o Ensino Primário e Médio, fica claro que a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares se direcionam para o ensino primário e para o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância. Essa formação se dá em escolas normais, grau ginásial, com quatro séries, e grau colegial, com três séries. O que diferencia uma formação da outra é o diploma oferecido: regente de ensino primário, para a primeira formação e grau colegial, o de professor primário. Para ambos os títulos, há um elenco de disciplinas obrigatórias e outras que visam à preparação pedagógica⁴⁶. Além disso, os institutos de educação se responsabilizam por essa formação. De acordo com os Art. 59, 60 e 61, a formação de professores para o ensino médio será feita nas faculdades de filosofia, ciências e letras e em cursos especiais de educação técnica.

Os Art. 62 e 63 tratam, respectivamente, da Orientação Educativa e da Inspeção, a serem realizadas em cursos especiais e nas faculdades de filosofia. Houve a exigência de três anos de experiência no magistério, para os egressos das licenciaturas em pedagogia, filosofia, psicologia ou ciências sociais e educação física. Os Art. 64 e 65, que regulamentam a formação dos orientadores de educação ministrada pelos institutos de educação, tratam da exigência para ingresso nas carreiras de inspeção de ensino, administração escolar e direção em estabelecimento de ensino, também com a comprovada atuação no magistério primário.

O que se pode concluir é que tanto a Lei nº 5540/68 que norteia a reforma do ensino universitário, quanto a LDBEN nº 4024/61 e a Lei da Reforma do Ensino do 1º e 2º Graus nº 5692/71, estabeleceram uma nova organização e divisão técnica do trabalho, separando docência das atividades inerentes à organização do trabalho pedagógico. A primeira (LDBEN nº 4024/61) foi mais sutil ao focar o trabalho do pedagogo. Isso pode ser observado nos seguintes capítulos: Capítulos IV que trata da Formação do Magistério para o Ensino Primário e Médio, no Capítulo VIII que trata da Orientação Educativa e da Inspeção e é complementado pelo capítulo IX que trata 'Da Orientação Educativa e da Inspeção'. Cabe aos

⁴⁶ Art. 55. Os institutos de educação além dos cursos de grau médio referidos no artigo 53, ministrarão cursos de especialização, de administradores escolares e de aperfeiçoamento, abertos aos graduados em escolas normais de grau colegial.

institutos de educação, segundo o Art. 55, a responsabilidade pela oferta de cursos de especialização de administradores escolares e de aperfeiçoamento, aberto ao graduado em escolas normais de grau colegial.

c) O campo de atuação do pedagogo no estado do Paraná

Foi criada a função do professor-pedagogo pela lei complementar nº.103/2004 no estado do Paraná⁴⁷, com a incumbência de planejar, acompanhar e avaliar a organização do trabalho pedagógico. Essa nova atribuição deveu-se às mudanças nas competências de ordem institucional, da legislação, das relações entre os protagonistas do processo ensino-aprendizagem e na organização do trabalho pedagógico no interior da escola. Isto reflete diretamente na organização do trabalho escolar, que se faz pela intervenção direta do professor-pedagogo.

Para o cargo de direção dos colégios estaduais, a Lei nº 10.576, de 14 de novembro de 1995 (atualizada até a Lei nº. 13.990, de 15 de maio de 2012), dispõe sobre a Gestão Democrática do Ensino Público no Estado do Paraná e dá outras providências. O processo de consulta pública para diretores de escolas públicas estaduais, atendeu à Resolução nº 4122/2011 – GS/SEED, que regulamenta o processo de consulta à comunidade escolar para designação de Diretores e Diretores Auxiliares dos estabelecimentos de ensino da rede Estadual de Educação Básica do Paraná. Este documento norteador orienta e organiza todo processo de consulta. O Núcleo Regional de Educação recebe a incumbência na orientação e acompanhamento desse processo. Cabe aos candidatos ao cargo a elaboração de um plano de ação e o cumprimento das normas dentro do prazo para homologação de sua candidatura.

Para se estabelecer uma relação entre as instituições formadoras e o campo de atuação dos egressos do curso de Pedagogia, foi realizada entrevista com perguntas semiestruturadas para a equipe pedagógica do Núcleo Regional do Estado do Paraná, envolvendo questões observadas, após mudança de governo do Estado em 2011; a orientação recebida após a posse do novo governo,⁴⁸ dificuldades encontradas em relação ao trabalho desempenhado na escola; avaliação do curso de Pedagogia para o cumprimento da função como professor-pedagogo e na área da gestão escolar.

⁴⁷ Lei complementar nº.103/2004 que dispõe sobre o plano de carreira dos professores da Rede Estadual de Educação Básica, no artigo 4º, inciso 5º do capítulo III que trata dos conceitos fundamentais, fica evidente que o pedagogo é professor. Portanto, a partir daí, o termo professor pedagogo foi adotado pelo Estado do Paraná.

⁴⁸ O partido político do governador anterior era o PMDB e o partido do governo atual é o PSDB.

Agregadas às funções do professor pedagogo surgem as atividades pertinentes ao cargo relacionando o Projeto Pedagógico à Proposta Pedagógica Curricular da Escola, o atendimento às Políticas Educacionais, às Diretrizes Curriculares Nacionais e Estaduais, ao Estatuto da Criança e do Adolescente, às Instruções Normativas da SEED, à promoção de atividades de acompanhamento do trabalho pedagógico (assessoria às atividades administrativas, reuniões pedagógicas, formação continuada), de atendimento ao educando, de contato com a comunidade, da avaliação interna e externa, da orientação do processo de elaboração dos Planos de Trabalho Docente, de organização dos Conselhos de Classe, do Conselho Escolar, dos órgãos colegiados da escola, do Regimento Escolar e, finalmente, da orientação à comunidade escolar na proposição e construção de um processo pedagógico numa perspectiva transformadora.

3.3 A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PEDAGOGO E AS PRODUÇÕES NA ÁREA DA FORMAÇÃO

O conceito de qualidade, de acordo com a formação anterior, entre as décadas de 1960 e 1970, esteve baseado na divisão técnica do trabalho, em que o nível de controle garantia essa qualidade. Diversas modalidades e alternativas foram impostas de forma autoritária e coercitiva sobre a educação. Para reverter as consequências daquele momento, foram implementados programas alternativos, a exemplo da educação popular,⁴⁹ cujo objetivo era reverter os índices considerados negativos do grau de escolaridade.

Como a formação anterior, baseada na divisão técnica do trabalho contribuiu para a organização do trabalho pedagógico e para a formação da identidade do pedagogo? Para Aparício⁵⁰ (1972), a qualidade da educação depende diretamente da atuação dos profissionais, entre eles, o orientador ou coordenador pedagógico, que atuam no sistema educacional em atividades de planejamento, observação dos programas de ensino, acompanhamento do trabalho do professor, da qualidade das aulas ministradas e da confecção de material didático.

Ainda, para este autor, a supervisão ou a orientação/coordenação pedagógica, compreende funções técnicas (coordenar a aplicação de programas, técnicas de estudo e de relações humanas), funções administrativas (organização, distribuição e manutenção da

⁴⁹ A Educação Popular é uma educação comprometida e participativa orientada pela perspectiva de realização de todos os direitos do povo. Não é uma educação fria imposta, pois baseia-se no saber da comunidade e incentiva o diálogo.

⁵⁰ Autor do livro: *Supervisão: tipos, princípios, objetivos, funções*, publicado em 1972 pela Organização dos Estados Americanos, OEA.

escola) e funções sociais (estimular um bom nível nas relações humanas na comunidade escolar). Essas considerações apontadas por Aparício (1972), mostravam-se suficientes para atingir uma educação de qualidade.

É necessário rever as considerações feitas sobre o significado do que se entende por qualidade em educação, entre as décadas de 1960 e 1970 e o momento atual, quando ela compreendida como propagadora do conhecimento profundo da realidade educacional, não de forma fragmentada ou destinada para poucos, mas além da adoção de modelos importados.

No momento, o profissional da educação, atuando de acordo com uma perspectiva democrática, teórico-prática articuladora, dinâmica e cônica de seu papel histórico na educação brasileira, está comprometido com o significado e as implicações sociopolíticas da educação (FERREIRA, 2002). Um novo conteúdo se impõe, com novas relações e compromissada com a construção de um novo conhecimento – o conhecimento emancipação e com o propósito no desenvolvimento de seres humanos fortes intelectualmente, ajustados emocionalmente, capazes tecnicamente e ricos de caráter.(FERREIRA, 2009b).

A formação dos profissionais da educação depende de uma sociedade democrática verdadeiramente humana, que não atenda apenas aos interesses do capital ou vise obter maior lucro, valorizando competências técnicas e não o político e o humano. Enquanto o mercado de trabalho se amplia como resultado da própria revolução científica, agora, na base da microeletrônica, os profissionais da educação buscam, incessantemente, por melhores condições de vida, de bons salários, de reconhecimento de toda a comunidade, atendendo suas aspirações pessoais e profissionais.

Ferreira (2002) enfatiza que a visão reducionista sobre a escola e a educação, resulta da divisão técnica da organização do trabalho pedagógico, do comando e da direção realizado por pessoas que estão alienadas às questões educacionais e sociais. Nesse aspecto, examina-se o motivo que levou os profissionais da educação a serem profissionais com perfil tecnocrático e assumirem uma visão reducionista sobre a escola e a educação. É necessário “[...] repensar, refletir, redefinir um saber cada vez mais crítico: o pensar, o sentir e o agir, porque, como dizia Gramsci, o sentimento sem o saber é cego, é desorganizado; mas o saber sem o conhecimento é mero pedantismo.” (FERREIRA, 1982, p.15).

As políticas de formação dos profissionais da educação, até hoje implantadas, e a gestão da educação, como partes desse processo, partem do pressuposto que a formação humana substituiu a formação técnica. Para isto, é preciso rever as tomadas de decisão sobre o que é prioritário quanto à formação dos profissionais da educação como preocupação

constante. O conceito de profissão depende do momento histórico em que se vive, pensa, sente e age. Neste sentido, o educador atua sobre o meio, colhe novas experiências e oferece respostas originais aos desafios que lhes são postos, além de criar instrumentos e desenvolver técnicas e finalidades, que atendam aos princípios de acordo com a ação intentada. (FERREIRA, 2002).

Sabe-se que o ser humano acumula experiências “[...] capaz de realizar, de discernir, de atribuir-lhes efeito favorável e, como efeito da ação exercida, de converter em ideias, as imagens e lembranças, a princípio coladas às realidades sensíveis e, depois, generalizadas” [...] (FERREIRA, 2002, p.18). Porém, a vida dos profissionais da educação depende dos princípios que os norteiam, comprometidos com a construção de um mundo mais humano, justo e solidário ou comprometidos com um mundo cada vez mais competitivo e individualista? Essa escolha delinea o profissional futuro e a forma como conduzirá o seu trabalho, uma vez que, segundo Ferreira (2003, p.20)

[...] Objeto de seu trabalho é o ser humano, a quem deve, responsabilmente, educar e ‘formar’. [...] a formação dos profissionais da educação – a única profissão pela qual passam todos os seres humanos que chegam à escola em contínua construção, incorporando e superando-se na direção da finalidade maior que é a formação humana. (grifos no original)

Se a formação do profissional da educação exige uma sólida formação humana, o modelo dessa formação supera as alternativas que validam as influências voltadas para o confronto entre os diferentes tipos de valores próprios da era pós-moderna. Isto demonstra que há uma desordem em geral, somada às incertezas geradas sobre a formação humana ou sobre a formação técnica, sobre o atendimento aos aspectos sociais ou sobre os aspectos individuais. Esse confronto comporta uma gama de riscos que afetam o modelo político/econômico adotado. “[...] não se está mais no modelo de estado do bem-estar social e a educação sofre esses impactos,” “[...] a crise do estado previdenciário não é meramente fiscal e sim, de administração do risco numa sociedade dominada por um novo tipo de risco.” (FERREIRA, 2002, p.22).

3.4 AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO

De acordo com o artigo 64 da Constituição Federal, “[...] A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-

graduação, a critério da instituição de ensino, garantida nesta formação, a base comum nacional.”

Segundo Cury (2012), a formação de docentes para atuar nas escolas públicas deixou de ser monopólio familiar e foi se tornando uma função do Estado, fazendo parte das políticas sociais. O autor descreve que o histórico dessa formação dependeu dos atos legais e da aprovação e homologação de diretrizes e que, em cada momento, houve o predomínio de determinada concepção norteadora.

Faz uma breve reconstrução histórica desde o período imperial ao período republicano, demonstrando que a preocupação dos dirigentes esteve voltada para a educação superior e para o ensino primário. As leis, criadas à época, demonstram que não havia uma unidade nacional sobre essa formação e “[...] pouca prioridade atribuída à educação fundamental como destino final das classes populares.” (CURY 2012, p.03).

Desde a primeira lei de educação, criada em 15 de outubro de 1827, que propunha a gratuidade do ensino primário destinado a todos os cidadãos, estava implícita a formação de professores como incumbência dos poderes gerais, até a última, de 20 de dezembro de 1996, a de nº. 9394/96, em consonância com as questões econômicas/sociais, buscou-se dar um novo sentido à formação dos profissionais da educação. Segundo Cury (2012, p. 15):

[...] a LDBEN deu a dignidade a um Título para os Profissionais da Educação. Trata-se do Título VI da Lei. Ela consequente com a Constituição Federal, elenca dispositivos programáticos para valorização destes profissionais.

A história demonstra que à universidade coube a formação dos profissionais da educação e de todos os professores nos mais diversos graus de ensino. A Escola de Professores de Anísio Teixeira, como a “[...] primeira escola formadora de professores primários em nível superior, em cursos de dois anos, após o secundário, teve breve duração.”(CURY, 2012, p.8).

Segundo a Lei de 1996, no Título VI, que trata dos Profissionais da Educação em seus artigos 61 a 67, a formação nas diversas modalidades de ensino, a capacitação em serviço, a regulamentação das horas de estágio, a valorização dos profissionais da educação são questões que complementam essa formação.

As políticas de formação dos profissionais levam em conta a análise dos documentos legais, entre eles, a Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, que diz em seu Artigo 1º:

A presente Resolução define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para o conjunto orgânico, sequencial e articulado das etapas e modalidades da Educação Básica, baseando-se no direito de toda pessoa ao seu pleno desenvolvimento, à preparação para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho, na vivência e convivência em ambiente educativo, e tendo como fundamento a responsabilidade que o Estado brasileiro, a família e a sociedade têm de garantir a democratização do acesso, a inclusão, à permanência e a conclusão com sucesso das crianças, dos jovens e adultos na instituição educacional, a aprendizagem para continuidade dos estudos e a extensão da obrigatoriedade e da gratuidade da Educação Básica. (BRASIL CNE/CEB 4/2010, p. 824).

Com isto, os objetivos apresentados no Art. 2º, item III, orientam os cursos de formação inicial e continuada de docentes e demais profissionais da Educação Básica, em diferentes locais formativos ou da rede a que pertence.

As bases que sustentam o projeto nacional de educação, ao responsabilizar o poder público, a família, a sociedade e a escola garantem um ensino ministrado com igualdade de condições, liberdade para aprender e gratuidade do ensino em estabelecimentos oficiais e, de acordo com a Resolução CNE/CEB 4/2010, p. 824, o item VIII preconiza que a “[...] gestão democrática do ensino público, na forma da legislação e das normas dos respectivos sistemas de ensino; garantindo qualidade, vinculação entre educação escolar, trabalho e as práticas sociais.”

A proposta para o funcionamento de um Sistema Nacional de Educação é que haja a colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, garantindo o funcionamento de sistemas educacionais autônomos, vencendo a fragmentação das políticas públicas e a desarticulação institucional. Para isso dispõe “[...] § 2º o que caracteriza um sistema é a atividade intencional e organicamente concebida, que se justifica pela realização de atividades voltadas para as mesmas finalidades ou para a concretização dos mesmos objetivos.” Ressalta-se também o art. 9º, parágrafo V, que trata da preparação dos profissionais da educação, gestores, professores, especialistas, técnicos, monitores e outros como também o art. 10, parágrafo 1º:

- I - aos princípios e às finalidades da educação, além do reconhecimento e da análise dos dados indicados pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e/ou outros indicadores, que o complementem ou substituam;
- II - à relevância de um projeto político-pedagógico concebido e assumido colegiadamente pela comunidade educacional, respeitadas as múltiplas diversidades e a pluralidade cultural;

Quanto à organização curricular, faz-se necessário que os sistemas educacionais em geral definam o programa de escolas de tempo, seja em tempo parcial (diurno, matutino ou vespertino), tempo parcial noturno e tempo integral (turno e contraturno) ou turno único, com

jornada escolar de 7 horas, no mínimo, durante todo o período letivo, tendo em vista a amplitude do papel sócioeducativo à expansão do conjunto orgânico da Educação Básica, o que requer outra organização e gestão do trabalho pedagógico.

O incremento para a educação brasileira, deu-se após a aprovação do Plano Nacional da Educação, sancionado pela Presidência da República em 25 de junho de 2014, conforme Lei nº 13.005, após aprovado pelo Congresso Nacional, cuja “[...] vigência por 10 (dez) anos, a contar da publicação desta Lei, na forma do Anexo, com vistas ao cumprimento do disposto no art. 214 da Constituição Federal,” e das diretrizes do PNE prevê a erradicação do analfabetismo; a universalização do atendimento escolar; a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; a melhoria da qualidade da educação; a formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; a promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País; o estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto-PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; a valorização dos profissionais da educação; a promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade sócio/ambiental, atendendo desde a Educação Infantil ao Ensino Superior, caracterizando as condições atuais da educação e a projeção para melhoria da escola até o final deste decênio.

Em relação à Gestão Democrática na Educação, a meta nº19 propõe: assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.” A situação atual pelo levantamento das condições apresentadas em nível nacional, demonstra que apenas nove estados da federação brasileira e uma minoria de municípios possuem legislação sobre a gestão democrática da educação. A projeção é que “[...] todos os entes federados devem ter legislação própria sobre a gestão democrática da educação.”(PNE, 2014).

Como estratégias de atendimento dessa meta surgem a prioridade no repasse de transferências da União na área da educação para os entes federados; a ampliação dos programas de apoio e formação aos conselheiros dos conselhos de acompanhamento; coordenar as conferências (municipais, estaduais e distrital) acompanhando a execução deste PNE e dos seus planos de educação; o estímulo, em todas as redes de educação básica, na

constituição e fortalecimento de grêmios estudantis, associações de pais e conselhos escolares; o estímulo à participação e à consulta de profissionais da educação, alunos e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares; a constituição e o fortalecimento de conselhos escolares e conselhos municipais de educação; o incentivo a processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira nos estabelecimentos de ensino; e o desenvolvimento de programas de formação de diretores e gestores escolares.

As outras metas versam sobre a universalização da educação infantil, fundamental e média; universalização e atendimento à educação inclusiva; alfabetização e educação em tempo integral no ensino público; melhoria na qualidade do ensino, influenciando positivamente os índices do Índice do Desenvolvimento da Educação Brasileira-IDEA; elevação da escolaridade média da população; erradicação do analfabetismo absoluto e redução do analfabetismo funcional; aumento do número de matrículas de educação de jovens e adultos integrada à educação profissional; expansão no ensino público; elevação da taxa de matrícula da educação superior no segmento público; incentivo ao aumento do número de mestres e doutores na educação superior; elevação do número de matrículas nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*; garantia de formação dos profissionais da educação atendendo ao artigo 61 da Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996; garantia da formação continuada para todos os profissionais da educação; valorização dos profissionais da educação básica da rede pública; garantia de um plano de carreira dos profissionais da educação básica e equiparação salarial de acordo com o artigo 206 da Constituição Federal; ampliação de investimentos na educação pública.

CAPÍTULO IV

O LUGAR QUE A GESTÃO OCUPA NO CURSO DE PEDAGOGIA, DESCRITO PELOS PROFESSORES DAS IES DO PARANÁ

Este capítulo fixa-se no levantamento de dados sobre as instituições pesquisadas. Para efeito de análise, são levadas em conta as categorias de conteúdo, como formação do pedagogo, divisão de trabalho e gestão. Para a análise, de acordo com o materialismo-dialético, são contempladas as categorias de totalidade, contradição, mediação, hegemonia. São também apresentadas entrevistas com professores e coordenadores, a matriz curricular das disciplinas que envolvem a gestão escolar e as ementas, além da relação de autores indicados na referência bibliográfica e dispostos no programa das disciplinas nomeadas.

Tem-se como objetivo destacar a forma como a gestão escolar está descrita na matriz curricular que, em conjunto com a docência, torna-se proposta curricular para o curso de Pedagogia.

4.1 A CONDUÇÃO DA PESQUISA

A pesquisa possibilita a construção de novos conhecimentos e a ampliação de conhecimentos já existentes, e é a oportunidade para a discussão de referenciais teóricos de pesquisadores que apresentam posicionamentos e reflexões diversas. Pesquisar é dialogar, no sentido específico de produzir conhecimento e, mesmo com tanta produção, há sempre algo que precisa ser desvelado, que inquieta, e sobre o qual se precisa debruçar. A pesquisa é sempre significativa, desde que haja clareza em relação ao que se quer investigar, ao problema que se quer elucidar e ao método que a complementa e a direciona (MARX, 1985).

A contribuição de órgãos de apoio, entre eles, a FORGRADE, a ANPED, o FORUNDIR, a ANPAE e o CEDES, foi fundamental para delinear o perfil do profissional desejado e para a construção e avaliação do projeto pedagógico do curso.

Com base no material da pesquisa, inicialmente, são apresentados como referenciais teóricos Pinto (1969) e Vazquez (2011), cujas contribuições incrementam a discussão sobre a importância da pesquisa e da *praxis* na formação do profissional da educação. Kosik (1976) e Kopnin (1978) contribuem com a análise sobre a realidade, repleta de contradições na sua totalidade, sendo apenas a representação do real.

Esse item é complementado pela apresentação do estado da arte, como ponto de partida, e de um quadro das produções, feitas entre 2006 a 2010, composto por artigos, teses e

dissertações, que envolvem conceitos sobre formação, gestão e divisão de trabalho. (anexo 5) Em seguida ocorre a descrição das atividades desenvolvidas e do método utilizado, assim como sua justificativa e sua pertinência em relação às categorias já elencadas.

A segunda parte envolve o relatório das entrevistas realizadas com os coordenadores pedagógicos de cada curso pesquisado, com professores que atuam na área de gestão escolar e com a aplicação de questionário a alunos matriculados nos últimos anos do curso. É também apresentada uma súmula dos projetos pesquisados, com a descrição da fundamentação teórica, componentes curriculares, disciplinas integrantes do currículo pleno e da formação geral, princípios norteadores, objetivos: geral e específico, espaços de atuação do pedagogo e perfil profissional desejado.

4.2 OS CONCEITOS DE PESQUISA E A RELAÇÃO COM A *PRAXIS*

As ponderações de Pinto, (1969) e Vazquez (2011) sobre os conceitos de pesquisa, demonstram o papel e a responsabilidade que o pesquisador assume diante da produção científica, ao delinear e se comprometer em clarificar a relação entre a consciência comum e a *praxis*. Kosik (1976) e Kopnin (1978) destacam a importância do pensamento dialético na relação entre conceitos (o abstrato e o concreto, o lógico e o histórico, o empírico e o teórico) e a condução do conhecimento científico.

O projeto pedagógico do curso, a formação dos professores, os conteúdos e as práticas trabalhadas em sala de aula podem ser analisados com apoio no pensamento dialético. Segundo Marx (1985), o objeto de pesquisa pode ser superado, observando que o primeiro passo é partir do fenômeno (aquilo que aparece). O segundo passo é sair do plano da empiria e buscar os nexos determinantes e não imediatos. Isto confirma que o mundo de representação não é uma realidade concreta e palpável, apenas uma realidade aparente.

A *praxis*, segundo Kosik (1976), faz essa distinção porque permite que o homem aja, enquanto ser histórico, no trato com a natureza e com outros homens. O próprio conteúdo da pesquisa determina o movimento do pensamento porque “[...] a experiência conjunta do conhecimento e da atividade prática se constitui na base em que o pensamento dialético cria as suas categorias.” (Kosik, 1976, p. 34).

A ciência, segundo Kopnin (1978), tanto pode servir ao homem de forma positiva, contribuindo para o bem estar de toda a humanidade, ou de forma negativa, em detrimento dela.

E a realidade (gestão escolar, formação de professores, divisão do trabalho), como

pode ser observada? Depende do grau de interação: excesso de atividades práticas, sem levar em conta a dimensão teórica. É fundamental para se observar os aspectos mais importantes da realidade, quer seja na formação do senso comum impregnada de preconceitos, ou em falsos pressupostos, sem base científica. Isto leva a viver uma realidade aparente, fenomenologicamente, acreditando que é uma vida verdadeira, “[...] como projeções dos fenômenos externos na consciência dos homens, produto da *praxis* fetichizada, formas ideológicas de seu movimento.” (KOSIK, 1976, p.15).

Atuar no curso de formação de professores implica superar as representações adquiridas ao longo do exercício profissional, embora aparente e não concreto (instituição pública e instituição privada), regidas pelos mesmos aspectos legais e pelos mesmos condicionantes econômicos (divisão do trabalho, divisão da sociedade em classes, hierarquia das posições sociais).

Acrescente-se que essa população é desprovida da consciência de que a história da humanidade é a história da luta de classes, sem ideologia própria como classe dominada, oprimida pela classe dominante. (KOSIK, 1976).

Kopnin (1978) propõe o emprego dos meios de demonstração, do surgimento e da evolução de uma teoria científica cuja finalidade é o estudo do movimento do conhecimento humano no sentido da verdade objetiva “[...] o pensamento criado pela experiência antecedente ao conhecimento, necessita de algum tipo de apoio” e que “[...] se fixa nas categorias da dialética materialista.” (KOPNIN, 1978, p. 29).

Muitas questões podem surgir a partir do que se pretende investigar, tanto de ordem pessoal quanto profissional, e que podem relacionar-se com a organização e a direção exercida pela ciência da própria sociedade.

A qualidade dos resultados a partir do conhecimento do real depende, fundamentalmente, de uma metodologia adequada, não apenas com base no emprego das técnicas apropriadas, mas no método que se vai utilizar (mais abrangente e complexo, uma teoria da ciência em ação). Isso exige critérios de cientificidade, concepções teóricas sobre o objeto e o sujeito, ressaltando as abordagens utilizadas na construção do conhecimento científico. É importante conhecer a produção científica de um determinado momento histórico, mas é igualmente importante destacar qual a pertinência e o significado dessas pesquisas para o desenvolvimento social. (KOPNIN, 1978).

Após as considerações apontadas por Kosik (1976) e por Kopnin (1978) sobre a visão adequada da realidade, seguem as contribuições de Pinto (1969) sobre os efeitos que o conhecimento produz na transformação das condições da existência, pelo trabalho.

Pinto (1969) destaca que a transformação das condições da existência é feita pelo trabalho. Trata-se de um caso particular que a sociedade assume para sobreviver e desenvolver-se e é um dos fatores determinantes para a produção da ciência.

O homem se diferencia da espécie animal em virtude das capacidades que tem para construir um mundo para si, pelo trabalho e pela mediação, que superam a contradição fundamental da sua existência e constituem-se uma essência do processo de hominização.

Para o homem viver melhor, o trabalho precisa ser igualmente humanizado e suas faculdades progressivamente diferenciadas, pois ao distinguir-se das atividades de outros seres, sua capacidade acumulativa e autogeradora passam a ser reconhecida.

O progresso da civilização se dá pela conquista de condições cada vez mais propícias para a existência do homem, mediadas pelo progresso da ciência, como afirma Pinto (1960, p. 326)

[...] a construção de máquinas que poupam esforço muscular, as instalações que abrigam e embelezam a vida humana, e os demais bens que lhe asseguram conforto e maior duração. O trabalho científico não pode ser considerado isoladamente, nem em abstrato, mas só se torna entendido quando o situamos no conjunto concreto do qual é uma manifestação.

A interpretação adequada exige um modo crítico de pensar, em que a categoria de totalidade considera “[...] qualquer problema particular da realidade sob o ângulo de percepção do todo de que participa e que o engendra” (PINTO, 1969, p.327), uma vez que os fatos são os fatos, mas dependem da interpretação deles. Exigem conceitos que resultam da capacidade de abstração de alguém que pertence a este ou aquele grupo social, marcado sempre por interesses.

Segundo Pinto (1969), o trabalho tornou possível a modificação do meio ambiente de acordo com suas finalidades, motivado pelo processo de evolução biológica do homem, em que essa espécie (*homo sapiens*) produz historicamente instrumentos e materiais. Isto se deu porque, em princípio, as mãos e os dedos foram os próprios instrumentos do homem, porém, uma vez liberados do apoio à marcha, passaram ao exercício de tarefas mais delicadas.

Nesse caso, a intencionalidade da consciência, como condição do pensamento humano, sobre algo, distinto ou fora dele, representa a consciência do mundo objetivo. Pelo trabalho, o objeto deixa de ser um algo que está aí, para se converter em um algo posto aí, uma vez que a coisa ou o fenômeno se converte num instrumento que prolonga e fortifica a ação do instrumento natural, que é o braço humano.

A apreensão das coisas não representa um ato consciente em si. Depende do desenvolvimento cerebral para que seja capaz de realizar associações nas representações.

Assim, a diferença entre esse comportamento e o verdadeiramente humano está na capacidade de experiência e no desenvolvimento histórico do homem.

A ação humana torna-se fonte de ideias, um modo de experimentar, de apalpar, de descobrir aquilo em que consiste o mundo, que pode ser a propriedade das coisas transformada em conceitos abstratos, de projetos de ação e da relação do homem com o mundo, que é propriamente o trabalho.

A diferença na concepção de experiência para o homem e para o animal é que, para o segundo, a experiência em si não vai além de adestramento ou simples repetição. Para o homem, a experiência torna-se fonte de atos originais, concebida por meio de um plano a ser executado, posteriormente, na prática. Essa ação manifesta-se no próprio processo de conhecimento, em nível superior, mesmo que em princípio, dependa de um saber empírico e, posteriormente, torne-se um conhecimento científico.

A razão para que o trabalho seja uma propriedade existencial exclusiva do ser humano é que no homem que ele tem a sua própria origem. Os conceitos de alienação e de desalienação não alcançam a essência do significado do que seja o conceito de trabalho. Isto pode ser notado quando o trabalho deixa de ser considerado alienado e passa a ter outra finalidade a cumprir: gerar a integralidade do ser humano.

As condições sociais impostas pela divisão do trabalho impedem que o homem se realize no e pelo trabalho, uma vez que o seu conceito existencial contenha algo mais profundo e rico do conceito meramente econômico ou que incorpore fatos que o levem à alienação.

É legítimo afirmar que as condições da existência humana não oferecem outra fonte para que o homem melhore como sujeito, a não ser pelo trabalho que for capaz de executar. Para produzir, o homem necessita de uma vontade individual, de estímulo social e do meio ambiente, que contrariam as forças adversas dominadas pela fatalidade, pelo ceticismo e pelo pessimismo. Mas, quando o sujeito adquire a consciência dessa situação, fica convencido de que o trabalho não é senão uma conquista sua, lutando contra as condições ambientais e hostis e passa a controlá-la de forma esmagadora.

A reflexão sobre o trabalho leva à discussão do regime social que o determina, atrelado ao *status* próprio de cada sujeito. Afirma-se que o engajamento do homem no processo de transformação da realidade social altera o processo do trabalho, mesmo que esse seja realizado pela distribuição de tarefas ou pela sua imposição. O reino natural a que todos os homens pertencem lhes dá direito eterno, normal e invariável e ignora a importância do seu papel de trabalhador, a sujeição imposta que de certa forma o paralisa, ficando à mercê pela

consciência dominante. (PINTO, 2009).

Nas sociedades subdesenvolvidas, o trabalho científico depende do esclarecimento e da correta concepção filosófica e sociológica, como o compromisso com a verdade que se impõe ao pesquisador por meio do dever e do condicionamento de conduta, dos quais não lhe é permitido desviar-se. Esta significa, muitas vezes, um risco pessoal em face de uma sociedade sensível a toda modificação por efeito das aquisições da ciência que repudia as ideias renovadoras.

O trabalho científico significa a criação da cultura como forma de mediação entre homem e natureza, o que vale dizer, o homem da ciência está obrigado a assumir esta responsabilidade em face da história e da sua comunidade, e ainda em relação a si mesmo. Significa dizer que a cultura se torna para os cientistas que a produzem, um problema de consciência. Segundo Pinto (1969, p. 330):

[...] como homem da ciência, for capaz de elaborar a doutrina que, nos vários campos do saber, venha a desempenhar o papel esclarecedor e desalienador que dará em resultado à superação da fase histórica em que se encontra sua comunidade

O papel mediador do saber e da noção que o cientista adquire no exercício da sua função significa um instrumento da realização do homem, determinado pelas possibilidades que o torna benéfico e que decorre da consciência do trabalhador científico. Como produtor de bens culturais e materiais de forma concreta, vencem as resistências e as oposições que resultam das relações entre os próprios homens.

Um circuito existencial entre a realização do homem e a ciência leva à tomada de consciência dessa relação e de sua importância para atender aos interesses da humanidade. Mesmo porque, tudo que é produzido é carregado de intenções. Segundo Pinto (1969) as coisas não são inocentes, o mundo dos produtos técnicos e culturais esconde um conflito de vontades, que foram incorporadas ao âmago dos objetos como daqueles que os produziram para que se cumprisse um desejado efeito.

Como o trabalho produz bens com destino próprio, exteriorizado pelo próprio ser humano, é materializado em produtos, cujo fim, deriva da sua consciência. E o que ressalta é a inseparabilidade do produto e do produtor, originando os bens materiais de consumo, da produção de ideias, em que o pesquisador se conscientiza do destino que terão as criações do seu próprio pensamento.

A dupla dimensão do homem da ciência como criador de determinado conteúdo de saber e responsável pelo destino desse saber pode ser avaliada por dois parâmetros. Pode ser positiva à causa da humanização do homem ou ser negativa e indiferente em relação ao

homem e aos seus direitos fundamentais porque nenhum resultado do trabalho é inocente. Mesmo o de rotina, tem sentido ideológico, porque se inscreve numa pauta de valores de ordem claramente intencional, uma vez que guarda segredos da realidade, mesmo que a princípio possam parecer abstratos e afastados de toda aplicação, repercute no plano social, nos interesses ideais e nas lutas na comunidade. (PINTO, 1969, p.327).

Finalizando, o homem torna-se prisioneiro do valor da obra que produz dado a sua finalidade não interpretada como vulgar ou como modo simples de ganhar a vida “[...] porque a vida que ganha desse modo é sempre uma determinada forma de vida, marcada por valores e características que definem o homem que está vivendo.” (PINTO, 1969, p.330). Assim a espécie de vida que ganha, não é vista como acidental, a dar-lhe um caráter existencial porque, independente da sua profissão, há sempre uma forma de refletir sobre as manifestações ideológicas, sobre o mundo social e sobre o comportamento que influencia culturalmente os participantes do seu círculo de projeção.

Após levantar as contribuições de Pinto (1969) sobre a importância que o conhecimento produz na transformação das condições da existência pelo trabalho e fator determinante para a produção da ciência, necessita-se de alguns esclarecimentos adicionais, encontrados em Vazquez (2011), que contribui definindo a *praxis*, como forma de interpretar o mundo e como elemento para o processo de sua transformação.

Segundo Vazquez (2011), o termo *praxis* não se confunde com prática, embora o emprego, epistemologicamente aparentado com o vocábulo prática, não envolva forçosamente as conexões semânticas “[...] *Praxis*, em grego antigo, significa ação, de levar algo a cabo, mas uma ação que tem seu fim em si mesma, e que não cria ou produz um objeto alheio ao agente ou a sua atividade.”(VASQUEZ, 2011, p.30). Ocupa um lugar central na filosofia, não só como interpretação do mundo, mas como elemento para o processo de sua transformação.

A concepção marxista de *praxis* não é um retorno, mas um avanço e uma superação que, no sentido dialético de negar e absorver, tanto do materialismo tradicional como do idealismo implica, por sua vez, a tese de que não só o primeiro como também o segundo, contribuiu, essencialmente, para o surgimento do marxismo e a contribuição essencial do idealismo manifesta-se em relação à *praxis*, como atividade prática humana, de modo abstrato e mistificado.

A verdadeira concepção da *praxis*, entendida não como mera atividade da consciência humana ou supra-humana, tem como origem o homem como ser social e passa do ponto de vista histórico-filosófico para uma concepção idealista. Porém, a sua superação não significa um retorno à concepção idealista, ou ainda um retorno a uma atitude imediata e ingênua da

consciência comum. Segundo Vazquez (2011, p.31a),

[...] o fato histórico de o marxismo ter sido reduzido, e se reduzir ainda em certos casos, ao velho materialismo fecundado pela dialética, ou a um idealismo às avessas que faz dele uma metafísica materialista; pôde se produzir justamente por se ter esquecido ou deixado na penumbra o conceito de *praxis* como conceito central (não só interpretar, mas também transformar).(Grifo no original)

O marxismo rompe radicalmente com o idealismo alemão, mesmo que seja uma filosofia de conciliação/interpretação do mundo; a primeira, porém, enriquece-se com a segunda. O verdadeiro sentido da *praxis* perdeu as deformações hegelianizantes, mecanicistas, cientificistas ou neopositivistas. Isto evidencia o sentido real, objetivo, material do homem, como ser social prático, não retornando à consciência comum e erigindo esta última, em consciência por excelência da *praxis*.

O idealismo especulativo mostra a essência da prática que, mesmo que esteja sob uma forma mistificada, nada indica que esteja próxima à verdadeira concepção da *praxis*. É falsa a concepção de que o homem comum vive o mundo prático utilitário, movido pelas necessidades imediatas e por atos que estejam próximos a uma verdadeira concepção de *praxis*. Diferente do filósofo que vive no reino das abstrações e do mediato, o homem não teria olhos para ela, ou somente poderia vê-la em sua forma abstrata e ideal. Segundo Vazquez (2011, p.32). “[...] a consciência comum ao idealismo como único meio para escapar a seus excessos especulativos, resultaria que o homem da prática cotidiana tem uma concepção mais verdadeira da práxis do que quem trata de captá-la por meio do pensamento abstrato, filosófico”.

Para superar a consciência filosófica idealista, abstrata e unilateral, da consciência comum, o sentido da verdadeira consciência da *praxis*, não retorna ao estado anterior ou pré-filosófico, porém, coloca-se num ponto de vista objetivo, científico, a respeito da atitude que é própria do homem, ou seja, a destruição da atitude própria da consciência comum como condição indispensável para superar toda consciência mistificada da *praxis*. Neste sentido, une-se pensamento e ação, sem transcender os limites da consciência comum, sendo impossível atingir uma verdadeira consciência filosófica da *praxis* ou a *praxis* espontânea e reiterativa de cada dia.

A compreensão da *praxis* se contrapõe à concepção ingênua, muitas vezes adotada pela consciência comum do proletariado. A teoria da *praxis* revolucionária exige a superação do ponto de vista natural, imediato, adotado pela consciência comum do proletariado, porque a vida cotidiana coexiste com a atitude filosófica, surgida historicamente, e não requer

explicação por estar diretamente relacionada ao mundo dos atos e objetos práticos, dentro de um plano atóxico e repleto de preconceitos.

Os nexos com o mundo da prática justificam o fato de viver à margem de uma atitude reflexiva e, somente respondendo às exigências práticas da vida cotidiana, o que pensa de si mesmo, ou a visão que sua consciência tem de si mesmo imerso, o homem estará em uma rede de relações sociais, enraizado em um determinado terreno histórico. Além disso, sua cotidianidade está condicionada, histórica e socialmente, a uma visão que tem da própria atividade prática e das aquisições de toda espécie: ideias, valores, juízos e preconceitos. Não se depara com um fato puro, porque esse sempre está integrado em uma determinada perspectiva ideológica, socialmente condicionada e em uma situação histórica e social que engendra essa perspectiva. Segundo Vazquez (2011, p. 34) “[...] sua atitude diante da práxis já implica em si uma consciência do fato prático, ou seja, certa integração em uma perspectiva na qual vigoram determinados princípios ideológicos.”

A consciência da *praxis* está carregada ou atravessada por ideias que estão presentes no ambiente, mesmo que a consciência comum relacionada à *praxis*, não esteja vazia de certa bagagem teórica, ainda que as teorias se encontrem degradadas.

O homem comum encontra-se em uma relação direta e imediata com as coisas, mesmo que essa relação não seja consciente porque a consciência não distingue ou separa a prática do seu objetivo próprio e nem se apresenta diante de um estado teórico, como objeto de pensamento “[...] a consciência comum pensa os atos práticos, mas não faz da *praxis* – como atividade social transformadora – seu objeto; não produz e nem pode produzir, uma teoria *praxis*.” (VAZQUEZ, 2011, p.34).

A atitude natural do homem comum se mostra limitada e obscura em relação à *praxis*, enquanto não sair da cotidianidade ou elevar-se ao plano reflexivo, como plano próprio de sua forma mais elevada. E qual a influência da consciência comum? Como uma concepção ingênua e espontânea se torna uma consciência reflexiva? Como surgiu a consciência filosófica da *praxis*? Como coexiste a consciência comum com a verdadeira práxis humana e revolucionária? Por que o mundo prático é, para a consciência comum, um mundo das coisas e significações em si? Diferentes níveis de *praxis* respondem a essas questões: toda atividade humana, do ponto de vista do realismo ingênuo, ignora o significado verdadeiro sobre os atos e objetos práticos. Ou ao ficar separado do sujeito, reduz o prático a uma única dimensão, a do prático-utilitário. Portanto, prático é o ato ou objeto que produz uma utilidade material, uma vantagem e um benefício, e aquele que não é prático carece dessa utilidade direta e imediata.

Nesse ponto, há uma coincidência entre a consciência comum, a produção capitalista e os economistas burgueses. Porque, para a consciência comum, o prático é produtivo, e sendo produtivo está sob o prisma da produção capitalista, produz um novo valor ou mais-valia.

O homem comum é levado a destruir qualquer despertar de uma consciência política e adotar uma conduta apolítica para satisfazer as aspirações práticas. Cria, porém, imenso vazio que se torna útil para a classe dominante, preenchido por atos, preconceitos, lugares comuns, para manter a ordem social vigente.

Ao se considerar as necessidades práticas imediatas e estritamente utilitárias, contrária àquelas que resultam de atividades artísticas, consideradas como improdutivas, atende aos interesses do capital e aos interesses pessoais, que geram fome, miséria e perseguições. Quanto mais as atividades teóricas estiverem afastadas das necessidades práticas imediatas, mais elas passam a ser consideradas como atividades parasitárias. Segundo Vazquez (2011, p.36), “[...] Como a criada de Thales há mais de vinte e cinco séculos, o homem comum sempre está disposto a rir do filósofo que, absorto pela teoria, caminha pelo céu da especulação e tropeça no mundo das coisas práticas”.

Para o homem prático, só vale um mundo representado pelas necessidades e pelos objetos e atos práticos, pois ele considera esse universo como natural. Desconsidera o que se origina da filosofia, porque acredita que, como ser prático, não precisa de teorias. Seus problemas encontram solução na própria prática, que pode ser passada pela experiência.

Segundo Vazquez (2011), pensamento e ação, teoria e prática, se apresentam separadas porque a atividade teórica é considerada não prática, improdutiva ou inútil por excelência, e exige intervenção de sua consciência em que o verdadeiro significado de sua atividade está relacionada à concepção da própria *praxis*.

E, ainda, o homem comum, por estar imerso no mundo de interesses e necessidades do cotidiano, não reconhece a verdadeira consciência da *praxis*, nem como atingir os limites impostos pela percepção de algumas formas como o trabalho ou a atividade política.

Historicamente, o pensamento humano está condicionado à história inteira do homem como ser ativo e prático, a partir de uma consciência ingênua ou empírica da *praxis* e de uma consciência filosófica que capta a sua verdade. A verdadeira concepção da *praxis* pressupõe a história da humanidade e o homem como ser prático, compreende que é impossível, à consciência comum abandonar suas forças e superar a concepção espontânea e irreflexiva da atividade prática, elevando-se a uma verdadeira concepção filosófica da *praxis*. (VAZQUEZ, 2011).

4.3 O ESTADO DA ARTE COMO PONTO DE PARTIDA

Esta tese teve como ponto de partida, a relação entre o mundo do trabalho e a formação do trabalhador na área educacional. Isto demonstra as influências sofridas pelas concepções taylorista/fordista com ênfase na divisão técnica do trabalho, separando planejamento e execução.

Recentemente, a organização do trabalho sofreu a influência da evolução tecnológica baseada na microeletrônica. Surgem novas formas de gestão do trabalho. A gerência torna-se flexível (toyotismo), o que interfere na formação do trabalhador.

Contribuem também as demandas do mercado de trabalho, o processo de globalização, o desemprego estrutural e a competitividade na empresa, exigindo dos trabalhadores o desenvolvimento de habilidades de ordem cognitiva e comportamental, que até então não eram necessárias.

Sob essa ótica, o advento de novas tecnologias provoca na formação do trabalhador novas exigências como competência para o exercício profissional e o máximo de produtividade como forma de se manter no mercado de trabalho. Isto inclui a formação e qualificação para os profissionais de educação.

As contribuições do 1º capítulo levam à questão: como atender a formação humana, como objetivo central na formação dos profissionais de educação, em contraponto às políticas educacionais que se baseiam no ideário neoliberal? As questões que versam sobre o individualismo/solidariedade/cooperação/polivalência necessitam ser melhor discutidas nessa formação.

O que se conclui que a redução do emprego formal somado à crescente exclusão da massa de trabalhadores e à diminuição por parte do Estado das verbas destinadas à educação comprovam que o acesso à educação é para poucos incluídos. Para esse pequeno grupo, as tarefas de comando, graças às boas oportunidades educacionais, preparam para tarefas que exigem especialização, capacidade crítica, criatividade.

O desafio para a formação dos profissionais de educação: as disciplinas do currículo do curso de Pedagogia se tornam responsáveis pela formação de professores que atuarão na escola básica, possibilitando que o aluno observe os diferentes espaços de aprendizagem, organize um projeto de pesquisa a partir do que foi observado e intervenha nessa realidade.

De acordo com as contribuições do 2º capítulo, que trata da gestão escolar, após a homologação das Diretrizes Curriculares para a Licenciatura em Pedagogia caberá ao aluno o enfrentamento dessa realidade, pela introdução de diferentes problemas e objetos da pesquisa,

aceitando o desafio para a construção de novas construções teóricas e de novos momentos empíricos.

Para atender aos aspectos legais que tratam da formação do pedagogo na área da gestão escolar, após uma breve reconstituição histórica, trata-se de questões como a formação nas diversas modalidades de ensino, a capacitação em serviço, a regulamentação das horas de estágio. A valorização dos profissionais da educação complementa essa formação.

O projeto nacional de educação responsabiliza o poder público e a escola garante um ensino ministrado com igualdade de condições, liberdade para aprender e gratuidade do ensino em estabelecimentos oficiais. A Resolução CNE/CEB 4/2010, p. 824, o item VIII preconiza que a “[...] gestão democrática do ensino público, na forma da legislação e das normas dos respectivos sistemas de ensino, garantindo qualidade, vinculação entre educação escolar, trabalho e as práticas sociais.”

Tendo em vista as questões apontadas no 3º capítulo que trata da formação do pedagogo com a colaboração entre órgãos federais, estaduais e municipais por meio de um Sistema Nacional de Educação, vence-se a fragmentação das políticas públicas e a desarticulação institucional. Trata também da preparação dos profissionais da educação, gestores, professores, especialistas, técnicos, monitores e outros; do reconhecimento e da análise dos dados indicados pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); da relevância de um projeto político-pedagógico, concebido e assumido colegiadamente pela comunidade educacional; da organização curricular, do atendimento ao Plano Nacional da Educação, principalmente quanto ao princípio da gestão democrática da educação pública descrita na meta nº19 que propõe a efetivação da gestão democrática da educação, associada aos critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União, além do estímulo à participação e à consulta de profissionais da educação, alunos e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares; incentivo a processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira nos estabelecimentos de ensino; e o desenvolvimento de programas de formação de diretores e gestores escolares.

A formação de pedagogo, na área da gestão escolar, não é uma temática nova e exige do pesquisador conhecimento do que é discutido no cenário acadêmico. Por este motivo, a organização do capítulo parte do problema: a mudança da concepção de gestão da educação, da formação técnica à formação humana, e o conceito de gestão, como categoria central, em que se estabelece relação intrínseca entre política, formação e gestão da educação.

Inicialmente há a apresentação de um quadro, destacando a área da gestão escolar, de 2006 a 2011 (anexo 5), com o levantamento sobre o número de teses e dissertações, consultados no banco teses e dissertações.

4.3.1 DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES REALIZADAS NA PESQUISA

Após o levantamento de teses, dissertações e artigos de revistas especializadas na área, foi organizado um roteiro das atividades, a saber:

- escolha do universo a ser pesquisado. Entre o rol das instituições públicas, duas universidades públicas estaduais, uma com autorização mais antiga e outra com data mais recente. A terceira é uma universidade pública federal. Esse todo permitiu que fosse analisado o projeto pedagógico dos cursos de pedagogia das IES e a organização das atividades que foram executadas a partir da circunscrição do objeto: o primeiro critério para a escolha das instituições a fazerem parte da pesquisa, foi a data de autorização para funcionamento.

- seleção das instituições para a pesquisa: uma com data de autorização mais antiga e duas com datas mais recentes, para investigar o lugar que a gestão ocupa no curso de Pedagogia e o embasamento teórico que fundamenta essa formação, levando em conta o tempo de funcionamento, a entidade mantenedora, a população alvo, a região de abrangência, o número de alunos do curso e de professores que atuam. Essas instituições apresentam em seus projetos pedagógicos características relacionadas à fundamentação teórica, ao perfil desejado para o egresso do curso, matriz curricular, ementas e referências bibliográficas. O acesso aos projetos pedagógicos permitiu que se conhecessem as propostas descritas e o material suficiente foi para se proceder às entrevistas, realizadas em cada uma das instituições;

- organização do público a ser pesquisado: coordenadores de colegiado, professores, alunos e demais setores das instituições pesquisadas. As questões colocadas, tanto para coordenadores quanto para os professores, envolveram a ênfase sobre a gestão democrática na escola pública, a educação democrática, a formação humana, a formação cidadã, a articulação entre a docência e a gestão escolar, a pesquisa como princípio formativo e a articulação entre o ensino, a pesquisa e a gestão.

Para os professores, as questões envolveram o entendimento sobre gestão educacional; a concepção pedagógica ou embasamento teórico que os ajuda na compreensão sobre gestão escolar; avaliação da disciplina de gestão escolar no curso de pedagogia; o início dessa disciplina e o referencial bibliográfico utilizado; destaque para os autores que embasam a

fundamentação teórica; experiência na área; atuação no ensino superior sem a experiência no ensino fundamental; abordagem de conteúdos sem a prática; ilustração de conteúdos que julgam imprescindíveis; formas de indicação para ministrar as disciplinas. (anexo 6).

Para os alunos: questões referentes às funções gestor educacional; às características da gestão escolar; à participação em atividades de gestão escolar; à apreciação da metodologia utilizada pelo professor; à preparação para o estágio em gestão escolar; à condução de seminários nesta disciplina; à identificação da construção teórica do professor para embasar as aulas; ao entendimento do aluno sobre gestão escolar. (anexo 6).

Em média, foram três entrevistas em cada uma das instituições, com coordenadores e com professores. Desse total, foram escolhidas três entrevistas com coordenadores e três entrevistas com professores, que retratem as considerações sobre a gestão escolar. O primeiro contato com a instituição, permitiu a aproximação entre o disposto no projeto pedagógico e a forma de sua operacionalização, para entender como o curso descreve a gestão no seu projeto pedagógico, em relação às disciplinas, ementas e ao referencial bibliográfico que apoia a gestão escolar.

Levantamento e análise dos documentos oficiais que embasam os projetos pedagógicos, entre eles, a LDBEN nº 9394/96⁵¹, a Resolução CNE/CP nº 1⁵², de 15 de maio de 2006, a Portaria Ministerial nº 808/2010⁵³, a Resolução nº 3/2007 e demais documentos de apoio às reformulações curriculares expedidos pela ANPAE, ANPED, FORUNDIR, CEDES e ANFOPE, que tratam da docência e da gestão.

Os documentos oficiais consultados embasam as considerações sobre a formação do profissional de educação. Outros documentos relatam os diversos pontos de vista que culminam com a aprovação da última diretriz.

4.4 A FORMAÇÃO EM GESTÃO ESCOLAR NAS IES DO PARANÁ

É importante destacar que a gestão escolar e a formação do pedagogo têm sido temas centrais na formação do profissional de educação. Isto constata-se com base nas entrevistas realizadas com professores que atuam no curso de Pedagogia, mais especificamente, na área

⁵¹ Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

⁵² Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Licenciatura em Pedagogia..

⁵³ Aprova o instrumento de avaliação para o reconhecimento de Cursos Pedagogia, no âmbito do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES.

de gestão escolar⁵⁴. Alguns dados obtidos junto às IES do Estado do Paraná demonstram que os cursos ofertados em turnos diversos, apresentam avaliações permanentes, conforme determinam seus projetos pedagógicos, além de critérios para distribuição das disciplinas na matriz curricular e na formação em docência e gestão.

As questões levantadas nas entrevistas envolveram a concepção de gestão, bem como a forma pela qual foram extintas as habilitações (supervisão educacional, orientação educacional, administração escolar, inspeção escolar) e a visão do professor do curso que atuava naquele momento. Essa é uma constatação importante, porque a nova diretriz propõe a formação para docência e para gestão, assim como a forma como o curso faz o destaque em seu projeto pedagógico. Outro aspecto importante, além da ênfase em seu projeto pedagógico, é a relação com as disciplinas correlatas, que discutem o papel do pedagogo na escola e na educação brasileira.

O que há de mais importante, dentro da área da gestão escolar é a concepção de gestão democrática, aliada aos papéis que exercem o diretor e a coordenação pedagógica, além do professor, como parceiro nesse processo democrático e nas atividades de inserção do aluno por meio de estágios. Esse momento possibilita o contato com a realidade escolar⁵⁵, avaliando a condução das atividades relacionadas à gestão da escola e à função que, indiretamente, exercem o diretor e o coordenador pedagógico.⁵⁶ Como por exemplo, a indagação em relação aos autores que fundamentam a área de gestão escolar demonstra grande diversidade por parte dos professores em sua escolha, com diferentes concepções. Os considerados conservadores defendem o discurso da empresa, principalmente, na área da instituição não escolar, como Fredrick Taylor, Jules Henri Fayol e Henry Ford. Outros, mais progressistas têm uma visão mais crítica da administração escolar, como Dermeval Saviani, Vitor Paro, Maria de Fátima Costa Félix.

A justificativa para a escolha dos que representam uma concepção conservadora e daqueles que representam uma concepção crítica da administração escolar, está na necessidade do acadêmico inteirar-se das competências que cabem à gestão escolar⁵⁷. Somadas às instâncias administrativas, há outras pedagógicas que envolvem a polivalência, a descentralização de decisões, a gestão compartilhada e a organização do trabalho pedagógico.

⁵⁴ - Foram entrevistados 03 coordenadores de curso (um de cada instituição), 18 professores (seis de cada instituição) e 30 alunos (dez de cada instituição).

⁵⁵ No Estado do Paraná, os diretores escolares são escolhidos por processo eleitoral.

⁵⁶ No Estado do Paraná foi criado o cargo do Professor Pedagogo para responder às atividades pedagógicas da escola.

⁵⁷ O gestor escolar (o diretor) deve administrar a aplicação de recursos na escola, como fundo rotativo, e outras rubricas, originadas do governo federal.

Inicialmente, as ponderações feitas pelos professores entrevistados destacam o papel do professor que atua no curso, a relação que estabelece com o aluno, a ênfase dada ao projeto pedagógico, sua participação na organização da matriz curricular e a concepção que tem sobre gestão democrática.

Quanto ao papel do professor na construção do projeto pedagógico do curso para atender à Diretriz Curricular, contou-se com sua visão em relação à gestão escolar. Diferentes concepções sobre gestão estão descritas no projeto pedagógico, porém, duas delas podem ser ressaltadas: a primeira, que enfatiza uma concepção mais conservadora, baseada em autores que se aproximam da administração da empresa, e outra, a segunda, que apresenta uma visão crítica da administração escolar.

Há também a ênfase sobre a atuação das instâncias administrativas, demonstrando que ao lado de aspectos administrativos, há outros pedagógicos que envolvem a capacidade de polivalência, a descentralização nas decisões, o entendimento do que é uma gestão compartilhada na organização do trabalho pedagógico. Para isso, foi apontado nas entrevistas que o professor da área de gestão necessita agregar experiência tanto na área docente (qualquer modalidade de ensino, público ou particular), quanto na área de gestão, uma vez que a realidade da escola é o âmbito de trabalho do pedagogo.

Também foi apontado o fato de que muitos professores, com pouco tempo de trabalho na instituição e com contrato temporário, não se inserem e nem tomam conhecimento do projeto pedagógico, muito menos o que está destinado à gestão. Suas tarefas, como atividade docente, resumem-se ao cumprimento de protocolos, relacionados à exposição de conteúdos das disciplinas, preenchimento de livros de chamada e de relatórios de atividades docentes e de pesquisa, entre outras atividades, o que impede que se estabeleça vínculo com as disciplinas.

O projeto pedagógico, segundo os professores, após sua implantação, requer novas discussões. Algumas mudanças já foram apontadas, segundo as IES pesquisadas, uma vez que há a necessidade de maior articulação entre as disciplinas que contemplam a docência e a gestão, pela ênfase que precisa ser dada ao novo perfil do pedagogo e pelo desafio enfrentado no momento da disseminação do projeto pedagógico, permitindo que toda a comunidade acadêmica possa inteirar-se do que contém esse documento, pois não basta apenas colocá-lo no *site* da instituição, acreditando que todos irão inteirar-se da sua proposta. A grande dificuldade encontrada na construção e operacionalização do projeto é o fato de ser executado por grupos diferentes de professores, isto é, ser construído por um grupo e executado por outro.

Algumas questões foram apontadas na pesquisa de campo com coordenadores, professores e alunos.

Quanto ao papel do aluno:

- ao entrar em contato com a realidade da escola, na realização de estágios na área de gestão, atende a dois aspectos: o primeiro é a inserção na educação formal; o segundo é o contato com as práticas de gestão escolar;

- necessidade no entendimento de que o trabalho como educador possa ser agente transformador da realidade das classes menos favorecidas, o que implica na organização de estratégias que levem o conhecimento para uma classe social que não tem acesso aos saberes que a classe dominante acumula;

- atendimento ao perfil desejado para o pedagogo que se pretenda formar, apresentando domínio adequado dos padrões de linguagem, habilidades para leitura e a interpretação de textos acadêmicos e literários, assim como a capacidade de estabelecer relações entre as concepções sobre educação, homem e sociedade e a realidade em que o aluno futuramente atuará;

- conhecimento sobre o mercado de trabalho, possibilitando que se prepare para a sua inserção, quando estiver qualificado.

Quanto à matriz curricular:

- organização de disciplinas que possam fundamentar a gestão escolar, como as políticas nacionais, o planejamento e avaliação do processo ensino-aprendizagem, a organização curricular e a organização do trabalho pedagógico;

- avaliação sobre os estágios em espaços formais e não-formais, sobre a carga horária destinada para a realização de estágios, tempo de duração do curso e integralização da carga horária para áreas diversas;

- ofertas de disciplinas que tratem da área da gestão escolar ao longo do curso e não somente nos últimos anos;

- espaço mais longo para a discussão sobre o projeto pedagógico, partindo das dificuldades encontradas, paralelamente sobre as possíveis alternativas;

- contribuição dos órgãos de apoio (FORGRADE, ANPAE, CEDES, FORUNDIR, ANPED) e análise dos documentos legais que norteiam essa formação.

Quanto à gestão democrática:

- importância da concepção de gestão democrática e o entendimento das funções que

cabem à equipe administrativa e pedagógica da escola; diferenças entre a formação anterior do pedagogo (habilitações) e o momento atual, que propõe a formação em docência e gestão;

- momentos de discussão entre os professores do curso, como campo de formação, e a escola, como campo de atuação; paralelo entre o perfil de uma administração autoritária e uma administração democrática;

- análise das competências do diretor, entre elas, a capacidade para ser polivalente e promover o equilíbrio entre funções administrativas e pedagógicas;

- desenvolver determinadas capacidades que dizem respeito à divisão de tarefas, à gestão participativa, à gestão compartilhada;

- estudo de um protocolo para a gestão em espaço não - escolar, envolvendo carga horária para essa modalidade, local para realização de estágios, organização de projetos de inserção, instrumentos de avaliação, entre outros, ficando muitas vezes o contato pelo contato;

- cautela na aproximação com a formação de um pedagogo voltado para a empresa ou que apresente características empresariais na sua formação, que pode resultar em um novo tecnicismo, quando se propõe que essa formação seja reflexiva, dialógica, mas também instrumentalizadora;

- análise de autores com diversas concepções, tanto os nacionais, quanto os internacionais, com a finalidade de avaliar se o novo projeto pedagógico foi apenas uma pequena alteração dentro da matriz curricular ou se foi uma mudança significativa na concepção sobre escola, educação e sociedade.

4.4.1 A Pesquisa com Base no Método Dialético

Fundamentada em Marx (1985), a pesquisa com característica exploratória, baseia-se na trajetória no pensamento do autor, sob a perspectiva do seu método e da sua determinação dupla: investigação e exposição, enquanto processo de apropriação e explicitação crítico-racional do próprio objeto pelo sujeito. Distingue dois momentos: o primeiro pressupõe que o objeto só pode ser exposto depois de ser investigado e o segundo é a análise crítica de suas determinações essenciais.

De acordo com essas considerações, pode-se dizer que o método dialético de Marx pressupõe os dois momentos inseparáveis. A investigação (ou a pesquisa) é o esforço prévio de apropriação, pelo pensamento, das determinações do conteúdo do objeto no próprio objeto, quer dizer, uma apropriação analítica, reflexiva do objeto pesquisado antes de sua exposição metódica.

A exposição ou a apresentação não é simplesmente uma autoexposição do objeto, senão ele seria acrítico, mas é uma exposição crítica do objeto, com base em suas contradições, quer dizer, uma exposição crítico-objetiva da lógica interna do objeto, do movimento efetivo do próprio conteúdo do objeto.

É uma tradução ideal do movimento, isto é, trata-se não de uma produção, mas de uma reprodução do movimento efetivo do material, do real, de tal modo que o real se veja no ideal. Reproduzir, para Marx é reconstruir criticamente, no plano ideal, o movimento sistemático do objeto, pois o objeto não é dado pela experiência direta e imediata.

O método dialético de Marx constitui-se como um tema de relevância especial para o desenvolvimento da teoria marxista, principalmente pelo papel que ele exerce na discussão do significado e da importância dos conceitos de investigação e exposição enquanto momentos que o constituem.

É preciso um trabalho prévio de investigação, da sua captação com detalhes, da suas formas de evolução, de suas conexões íntimas, para depois expor adequada, sistemática e criticamente a sua lógica interna; é preciso um esforço intelectual de investigação, de apropriação do conteúdo, de apreensão do movimento interno, efetivo, do real, e de exposição, de expressão, ideal desse conteúdo, para livrar-se do que o aprisiona.

Neste sentido, o método dialético de Marx não é um instrumento, uma técnica de intervenção externa do pensamento ao objeto, como um caminho pelo qual o pensamento manipula, a partir da hipótese exterior ao objeto. O pensamento precisa, na verdade, livrar-se de opiniões pré-concebidas, de conceitos externos ao objeto, de hipóteses externas a ele, para nele mergulhar e penetrá-lo, considerando apenas o seu movimento, para trazer à consciência este trabalho da própria lógica específica do objeto específico⁵⁸.

Para reconstruir o concreto, a totalidade orgânica, deve-se, segundo Marx, partir do inferior para o superior, do mais simples e abstrato para o mais complexo e efetivo, da aparência para a essência. Marx começa, portanto, pelo real imediato, que é ainda nesse nível abstrato, pobre, para, em seguida, a partir dele mesmo, reconstruí-lo, ou reproduzi-lo (mas não produzi-lo) pelo pensamento, como uma categoria mental concreta. Como adverte, é preciso nunca esquecer, a propósito da evolução das categorias econômicas, que o sujeito, aqui a sociedade burguesa moderna, é dado tanto na realidade como no cérebro. (MARX, 1985).

Em síntese, o método de Marx é o método da reconstrução do real por meio do

58

Se por método se entende uma arrumação operativa, a *priori*, da subjetividade, substanciada por um conjunto normativo de procedimentos, ditos científicos, com os quais o investigador leva a cabo seu trabalho, então, não há método em Marx. (MARX, 1985)

pensamento e da exposição (ou apresentação) crítica desse próprio real. Esse método de pesquisa (reconstrução) e exposição (crítica) do real na qualidade de concreto mediatizado é reafirmado por Marx (1985), como expresso no Pós-fácio de *O Capital*.

É um método emancipatório, um veículo necessário à transformação dessa totalidade (tanto político, quanto civil), como condição fundamental para a edificação de uma outra forma de sociabilidade humana, determinada, sim, pelas diferenças, mas não pelas desigualdades econômico-sociais entre os homens.

4.4.2 Justificativa do Método Dialético na Pesquisa

A pesquisa sobre os cursos de Pedagogia das instituições selecionadas apresenta em seus projetos pedagógicos características específicas. Isto sugere uma análise sobre os aspectos considerados relevantes. Para isso, a investigação baseada no pensamento de Marx, sugere a pesquisa exploratória com dupla determinação: investigar enquanto apropriação do objeto a ser explorado (currículo do curso, disposição das disciplinas, ementas e referencial bibliográfico) e enquanto exposição dos aspectos relevantes de cada projeto para avaliar as semelhanças e diferenças.

Nesse aspecto, o objeto só pode ser investigado após ser explorado intensivamente, para em seguida, surgir à análise crítica de suas determinações essenciais. Somente assim poderá se apresentar uma descrição dos projetos pedagógicos e uma avaliação sobre o curso em relação à gestão escolar.

a) Categorias do método dialético na pesquisa

A pesquisa revelou que, ao mesmo tempo em que se busca a formação humana na formação do pedagogo, a realidade social que o egresso do curso de pedagogia encontra no campo educacional permanece regida pelas imposições econômicas que lideram as relações sociais e de trabalho (contradição). A educação se revela como elo existente capaz de viabilizar uma estruturação ideológica de um determinado modo de produção, sendo caráter predominante na formação do profissional de educação; mediar a realidade e os princípios básicos que regem a sua formação (mediação). O papel da educação contribui na reprodução das relações sociais e na consolidação como elemento mediador entre a estrutura econômica capitalista e a conquista de um espaço representado pelo saber e pela consciência, rompendo com as imposições advindas da sua estrutura econômica, permanecendo presentes na

formação do profissional da educação (hegemonia). Demonstra também, que todo processo de formação se dá por incorporação, ou seja, os princípios que norteavam uma formação anterior permanecem presentes nos princípios que norteiam uma nova formação (totalidade).

b) Categorias de conteúdo

Na categoria de conteúdo, que envolve a formação do profissional da educação, observado nos projetos pedagógicos, observou-se que:

- o debate sobre a formação (licenciatura e bacharelado) nas últimas décadas foi marcado pela apresentação de propostas advindas de vários setores da sociedade civil, que culminaram com a proposição feita pela Comissão de Especialistas do Curso de Pedagogia;

- várias tensões atravessaram as lutas sociopolíticas e produções acadêmicas da área, expressas, inclusive, nas novas diretrizes curriculares do curso de pedagogia;

- as universidades e as Faculdades/Centros de Educação constituem-se no *locus* privilegiado da formação dos profissionais da educação para atuação na educação básica e superior, sendo necessário repensar as estruturas dessas instituições;

- a organização dos cursos de formação, no sentido de superar a fragmentação entre as habilitações no curso de pedagogia e a formação dos pedagogos e de demais licenciados, considera a docência como a base da identidade profissional de todos os profissionais da educação (ANFOPE, 1998);

- as diretrizes curriculares e, em especial para a formação dos profissionais da Educação Básica, refletiram posições, questões de ordem epistemológica, pedagógica e políticas resultantes de diferentes interpretações do campo da pedagogia e de disputas político-pedagógicas;

- de acordo com a matriz curricular, prevista no Art. 4º da Diretriz Curricular, os cursos de Licenciatura em Pedagogia destinam-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos;

- a diretriz curricular que norteia a formação do licenciado em pedagogia, fundamenta-se no trabalho pedagógico realizado em espaços escolares e não-escolares, que tem a docência como base, compreendida como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais

influenciam nos conceitos, princípios e objetivos da pedagogia. Articulação sobre o trabalho docente e a docência, sobre os processos pedagógicos e sobre os espaços educativos;

- há a divulgação de artigos, livros e revistas de circulação nacional, como Aguiar e Melo (2005a), que fazem interpretações sobre pedagogia, como a licenciatura separada do bacharelado ou de forma entrelaçada, e de Freitas (1992; 1995), que ressalta a contribuição de um novo tecnicismo (neotecnicismo);

Para as categorias de conteúdo que tratam da divisão do trabalho, verificou-se que:

- há o registro das especificidades da administração, legislação educacional vigente, a gestão da escola e das formas específicas de atuação de acordo com cada momento histórico da escola brasileira;

- ocorre a análise na constituição histórica do processo de trabalho docente e dos impactos das transformações materiais da sociedade sobre o processo e a natureza do trabalho docente;

- os textos clássicos da economia política, da administração científica e da categoria trabalho tratam da precarização, intensificação, flexibilização do trabalho, salário;

- as implicações sobre a baixa atratividade da docência e da dificuldade em reter bons professores, desmotivados pela pauperização, desânimo e insatisfação, coloca em lados opostos o produtivismo e o improdutivismo;

Para as atividades que envolvem a gestão escolar, constatou-se que:

- as atividades docentes, segundo o parágrafo único da Resolução 1/2006, destacam a participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando o planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

- ocorre o planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares, assim como a produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares;

- as atividades de participação, organização e funcionamento de sistemas e de instituições de ensino são gerenciadas de forma democrática, colaborativa, com divisão de responsabilidades;

- as concepções liberais (centralização do poder, da burocracia, do conservadorismo) foram substituídas pela ênfase em concepções progressistas;

- as atividades de liderança exercida pelo diretor não impedem a existência de outras lideranças na escola, identificadas por meio da verificação de competências, preferências e

habilidades.

- as concepções de gestão escolar estão ligadas a várias demandas, como a exigência de uma educação de qualidade, a emergência de uma sociedade com base na ampliação e universalização do conhecimento, as conquistas políticas educacionais contemporâneas, as pesquisas científicas no campo da administração e da gestão da educação.

4.5 A DESCRIÇÃO DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS

As três instituições pesquisadas apresentam em seu projeto pedagógico, os seguintes itens: identificação, departamento que abriga o curso, titulação obtida, carga horária para integralização do curso, turnos de funcionamento, regime acadêmico do curso, atos legais, duração (máxima e mínima), condições de ingresso, histórico institucional e do curso, justificativa para autorização, resultados de avaliação do curso. Essa parte é a apresentação para que o leitor tenha ideia sobre o que trata o documento.

A segunda parte, descrita neste item diz respeito à parte pedagógica demonstrando como o curso está composto: fundamentação teórica, componentes curriculares (disciplinas integrantes do currículo pleno e da formação básica geral), princípios norteadores, objetivos (geral e específico), metodologia, perfil dos egressos, espaços de atuação do pedagogo, habilidades e competências requeridas, organização de estágios/modalidades, concepção, objetivos, formação básica e específica, acompanhamento, avaliação, projetos desenvolvidos, matriz curricular, eixos curriculares, ementas, bibliografia, corpo docente, recursos materiais, biblioteca, outros.

Em primeiro lugar, apresenta-se a fundamentação teórica em que os cursos das IES pesquisadas estão baseados:

a) Fundamentação teórica dos projetos pedagógicos

A descrição da fundamentação teórica das instituições pesquisadas envolveu questões sobre a construção dos projetos pedagógicos dos cursos de Pedagogia, destacando os aspectos sobre a forma como o curso analisa a Diretriz Curricular e como a insere no projeto pedagógico.

Nesse sentido, o texto passa a ser uma síntese da fundamentação teórica dos projetos pedagógicos pesquisados, que, prioritariamente, se responsabilizam pela formação dos profissionais da educação que, segundo o parecer de um coordenador entrevistado, estão num

momento importante de reflexão a respeito das constantes e “[...] recentes transformações no mundo do trabalho, especificamente, na área onde o conhecimento e a informação é a base para sustentação das mudanças que ocorrem na atualidade” (Instituição A).

O Curso de Licenciatura com Graduação em Pedagogia tem como finalidade, formar profissionais para o exercício da docência na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental e para as funções de gestão na educação, conforme o § 1º do art. 2º da Resolução CNE/CP nº1, de 15 de maio de 2006, e passa a ser compreendida:

[] como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo(Descrição no Projeto Pedagógico da Instituição A) .

Por outro lado, a gestão engloba: planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da educação e avaliação de projetos e experiências educativas nas escolas; produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares. Dessa forma, procura garantir aos acadêmicos:

[...] de forma sólida, a apropriação dos fundamentos teóricos e práticos para as funções de docência, de gestão e de desenvolvimento de pesquisa. Na condição de formação inicial, supõe a continuidade de estudos e reflexões do profissional após a conclusão do curso, no ambiente acadêmico e profissional. (Descrição no Projeto Pedagógico da Instituição B).

No momento da homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNs), segundo o depoimento de outro coordenador, procurou-se não perder de vista os:

[...] avanços historicamente conquistados, tanto nas discussões e reflexões em plenárias, quanto pelas decisões tomadas coletivamente, e, dos estudos, dos trabalhos de pesquisas e de outras produções de autores que, mais recentemente, têm tratado da questão da formação do pedagogo no Brasil. (Descrição no Projeto Pedagógico da Instituição C).

Esse processo de elaboração denota o aprofundamento de questões fundamentais, no sentido da crítica às normatizações existentes em âmbito nacional, bem como na revisão do papel do pedagogo frente às questões presentes no contexto contemporâneo. (Instituição C). Além dessa visão histórica, complementando, é importante constatar as demandas para a

atuação profissional, contextualizando o panorama em que o pedagogo atuará, “[...] a intenção final é de que o pedagogo venha a contribuir para o enfrentamento das questões cruciais da escola brasileira na contemporaneidade.” (Instituição B).

Ao referenciar Vasconcelos (2004), segundo a coordenadora da Instituição B, a prática educativa envolve o ensinar e o aprender, fenômenos que interagem com os seguintes elementos:

[...] valores, objetivos, informações, procedimentos, normas, espaços e tempos e, sobretudo indivíduos e grupos sociais que adquirem, a cada avanço da sociedade do conhecimento, novas exigências sobre a ação docente, além dos desafios a serem enfrentados, para atender à exigência de um curso comprometido com a aprendizagem, Fundamenta-se em quatro princípios básicos: flexibilidade, autonomia, integração e atualização. (Instituição B) .

Compreende-se a flexibilidade em oposição à rigidez do conceito de currículo adotado historicamente, expresso principalmente nas grades curriculares estáticas e poucas possibilidades de formações especializadas. (Instituição B).

A elaboração do currículo de Pedagogia é um desafio a ser assumido coletivamente. Como afirma Silva (1993, p. 24), “[...] o currículo é um campo de conhecimento contestado, em que relações de poder e de força estão presentes e precisam ser equacionadas, para que não se perca de vista os objetivos e fins do processo de formação que se pretende.” Dessa forma, o currículo pode ser visto como um processo que cria, em torno de si, campos de ação diversos, nos quais múltiplos agentes e forças se expressam, incidindo sobre os diversos aspectos da formação: concepções, disciplinas, metodologias, formas de avaliação e opção por políticas institucionais de pesquisa e extensão. (Instituição C).

Cabe ressaltar a abrangência do aspecto cultural, que tem hoje a conotação de que o trabalho considerado em toda a extensão da vida social, é mais do que a seleção de um conjunto de valores que devam ser defendidos ou de ideias a serem promovidas em determinado contexto. (CERTEAU, 1994).

Para a Instituição C, a cultura é o conteúdo substancial da educação, sua fonte e justificação última:

[...] é através do trabalho paciente e continuamente recomeçado de uma tradição docente, que a cultura se transmite e se perpetua. A educação, por sua vez, realiza a cultura como memória viva, reativação incessante, promessa necessária de continuidade humana. (Instituição C).

Na sociedade capitalista, que correspondeu às necessidades elementares da população contribuinte, desenvolvem-se as:

[...] necessidades culturais dos grupos sociais, num sentido de produção e consumo. Há inadequação das planificações econômicas, para responder ao mal estar gerado pelo progresso: poluição, drogas, deterioração do meio ambiente, entre outros, e os grandes descontentamentos coletivos cujos sintomas são representados por fenômenos característicos do homem, que vive no limite da saturação. (CERTEAU, 1994) (Instituição C).

A ideia de reconstrução social está presente nas reflexões sobre a educação no sentido de uma nova construção de procedimentos que referendam a naturalização dos processos discriminatórios e opressivos presentes na história cultural humana e acirrado na sociedade globalizada, sendo que:

[...] o conceito de cultura, assim, apesar de recurso explicativo das interações humanas, não pode ser entendido sem que se identifiquem as estreitas relações que mantém com o marco político, econômico e social no qual é gerado e com o qual interage. (PÉREZ GOMEZ, 2001, p.14)). (Instituição C).

Aos pedagogos, como aos demais educadores, cada vez mais, se impõe o trabalho como agentes socioculturais e políticos, ampliando as posições democráticas propostas nos últimos anos, no sentido de que suas ações e interferências possam propiciar a todos os que passam pelo ensino formal e não escolar:

[...] um processo emancipatório, que lhes assegure lugar e voz, sendo acolhidos também em suas diferenças e peculiaridades, reforçando as posições, evidenciando a importância das abordagens culturais, no sentido de contemplar possibilidades de formação dos diferentes grupos sociais presentes na sociedade atual, considerando sua diversidade. (Instituição C).

Um projeto que contemple tais aspectos exige a participação de todos na sua construção e execução, proporcionando condições para articular os pressupostos do trabalho teórico-metodológico do ensino, da pesquisa e da extensão. (Instituição A).

b) Posições consensuais

Segundo a descrição das atividades desenvolvidas na construção/reconstrução do Projeto Pedagógico da Instituição C, que envolveram professores e estudantes de pedagogia, na discussão das referidas diretrizes, considerou-se os avanços que levam à proposta curricular implantada a partir de 1996 em relação à superação da fragmentação da formação e da atuação do pedagogo a partir de uma concepção tecnicista e acrítica de educação. Isto abriu perspectivas para uma atuação crítica, voltada às necessidades cruciais da educação brasileira como:

- as significativas demandas presentes no âmbito das Secretarias de Educação Municipal e Estadual, que mantêm profissionais pedagogos nas escolas de ensino básico, núcleos de ensino e em funções de organização e coordenação de trabalho pedagógico, mediante concurso público;
- das instituições de ensino particulares; dos espaços não formais como hospitais, organizações não governamentais, prisões, empresas, entre outros;
- da reversão de uma formação docente precarizada pela ênfase na prática, que leva a perder de vista a função intelectual inerente ao trabalho do educador em qualquer âmbito em que atue;
- o significado e os desdobramentos políticos da concepção de formação presente nesses documentos. Partindo dos consensos nas discussões realizadas nos departamentos do Setor de Educação, procurou-se retomar o conceito de educação:

[...] como atividade que se dá na prática social histórica e que se transforma pela ação e relação dos homens entre si. Tal conceito pressupõe o desenvolvimento dos indivíduos em sua relação ativa no meio em que vive, mediante a atividade cognoscitiva necessária para tornar mais produtiva, efetiva e criadora a atividade humana, processo que se constitui no fenômeno educativo. A Pedagogia é, assim, a ciência que estuda o fenômeno educativo em suas peculiaridades.

Segundo a coordenação da Instituição C, pensar uma concepção de formação do pedagogo frente ao sem-número de funções impostas aos profissionais educadores e à escola no atual contexto brasileiro exige retomar a natureza histórica do trabalho pedagógico para que se possa caracterizar a função do pedagogo como uma construção a ser empreendida durante a sua formação e sedimentada durante sua atuação na educação formal e/ou não formal.

O conceito de natureza, num sentido literal, diz respeito ao que é próprio de um determinado fenômeno. A natureza do trabalho pedagógico decorre da compreensão do fenômeno educativo e diz respeito às aprendizagens necessárias aos grupos sociais historicamente definidos e às relações de reciprocidade entre os indivíduos, referindo-se, portanto, aos processos culturais no âmbito dos quais se incluem os processos de ensino. A trajetória histórico-social da educação, no entanto, é resultado das transformações sociais, econômicas, científicas e culturais que interferem nessa natureza do trabalho pedagógico, trazendo novas questões, novas visões, possibilidades e exigências, que colocam aos educadores a necessidade de retomar sua função precípua, no campo da Pedagogia: o ensino, a aprendizagem e a formação humana dos indivíduos. (Instituição C).

Considerando o desenvolvimento dessas funções, a partir da natureza do trabalho

pedagógico, retoma-se a ideia de pedagogo unitário, presente no currículo de Pedagogia de 1996. O conceito de pedagogo unitário aparece naquela formulação, vinculado à superação das habilitações (orientação educacional, supervisão escolar e administração escolar) e apontando para a formação do pedagogo para atuar preferencialmente no âmbito escolar Segundo o Projeto Pedagógico da Instituição C:

[...] toma-se o trabalho pedagógico escolar como princípio educativo e constitutivo da formação integral do pedagogo, considerando o domínio dos pressupostos científicos da educação e a compreensão do processo pedagógico, em sua totalidade e complexidade.

4.6 ANÁLISE FINAL DOS DADOS

4.6.1 Análise da Matriz Curricular

Como se pode observar, as disciplinas atendem ao que está disposto na Diretriz Curricular, com a presença dos núcleos de estudos básicos, de aprofundamento e diversificação de estudos, de estudos integradores. Porém, segundo a Instituição A, não mencionam a forma como a gestão está inserida no projeto pedagógico. Segundo o Projeto Pedagógico da Instituição B, cada um dos eixos das disciplinas, identifica o ano e a carga horária destinada para cada disciplina. Para a Instituição C, a área da gestão escolar está diluída ao longo do curso, como se pode verificar na grade do curso e no depoimento do coordenador dessa instituição.

4.6.2 Análise dos Princípios Norteadores

O projeto político pedagógico, ao articular teoria e prática, é um instrumento político, cultural e científico decorrente de uma construção coletiva e participativa e engloba o conjunto de atividades vivenciadas pelo aluno, durante o período de sua formação. Para resgatar o sentido humano, científico e libertador do presente projeto, pressupõe-se a adoção de determinados princípios (Instituição A) que estão em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que define princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação). (Instituição B)

As questões conceituais e posições desenvolvidas constituem-se em princípios e pressupostos para a formação do pedagogo, ampliando o conceito de pedagogo unitário (

Instituição C) para o atendimento das demandas geradas pelas transformações atuais referentes à evolução da ciência, da tecnologia, do trabalho, complexidade das relações humano-sociais e diversidade sociocultural; de outro, para a atuação em espaços não escolares. (Instituição A e B)

A natureza histórica do trabalho pedagógico, define a função do pedagogo dadas às inúmeras necessidades e exigências postas à educação pelo complexo contexto econômico, político e sociocultural da contemporaneidade.

O entendimento da ciência pedagógica como integradora de diferentes enfoques das demais ciências que estudam o fenômeno educativo dá suporte à formação e atuação qualificada do pedagogo. (Instituição A e B). O pedagogo, dessa forma, estará apto a exercer o trabalho pedagógico em espaços educativos escolares e não escolares, na gestão e organização do trabalho pedagógico. (Instituição C).

4.6.3 Objetivos

Possibilitar ao futuro profissional da educação a produção, construção e socialização de conhecimentos, desenvolvendo habilidades e competências que permitam sua inserção no cenário complexo do mundo contemporâneo e oportunizando a participação do acadêmico em situações de docência, pesquisa e gestão do processo de formação de crianças, jovens e adultos em instituições escolares e não-escolares nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Como objetivos específicos, têm-se a formação inicial e continuada, que permita a vinculação teoria e prática, a construção de conhecimentos científicos e tecnológicos por meio da tripla função: ensino, pesquisa e extensão. Promover atividades culturais, pedagógicas e científicas que permitam a atualização profissional. Estabelecer uma prática de avaliação visando à elevação da qualidade do curso e participar da gestão das instituições, contribuindo para a elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto-político-pedagógico acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares, bem como a produção e disseminação de conhecimentos. (Instituição A)

A compreensão real da função social da escola parte de uma base sólida dos fundamentos da educação, como aqueles conhecimentos advindos da História, da Filosofia, da Sociologia, da Psicologia, da Economia Política, da Política Educacional. Enfatiza também que a formação no Curso de Licenciatura em Pedagogia deve pautar-se por um rigoroso trabalho com os fundamentos da educação, que seja capaz de fazer as devidas articulações

com a prática pedagógica, da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, sendo fundamental que o pedagogo tenha sua formação voltada para a pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, tendo em conta sua fundamentação em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética.

A Instituição A aponta as fragilidades percebidas no projeto pedagógico do curso: na maioria das vezes, o acadêmico sai do curso sem condições de contribuir significativamente com a educação, especialmente no que diz respeito à atuação em escolas, que é o principal campo de atuação desse profissional. Também cuidar para não formar profissionais com uma visão fragmentada do processo educativo, sem conseguir realizar os enfrentamentos necessários na realidade. Ou seja, os profissionais não se mostram aptos para intervir criticamente na educação de forma geral e, em específico, na escola (principalmente na pública). A formação profissional está fragmentada porque há muitas disciplinas com pouca carga horária e que não enfocam os aspectos fundamentais da formação do Pedagogo. A formação do professor de Educação Infantil e dos Anos Iniciais está deficitária, pois falta carga horária para as disciplinas específicas e também há que se repensar as propostas de trabalho.

É preciso definir que tipo de profissional formar. Isso pode ser evidenciado na distribuição da carga horária das disciplinas, bem como no momento em que elas são oferecidas. Há uma carga horária excessiva em algumas disciplinas e reduzida em outras. A principal fragilidade reside na fragmentação das disciplinas, pois ainda se trabalha com um rol de gavetas e com pouca articulação entre conhecimentos imprescindíveis à formação do profissional da educação.

As disciplinas não estão conectadas de forma a garantir a unidade no processo de formação, pois se percebe que os programas ainda não estão estruturados no sentido de trazer diversas abordagens sobre os conhecimentos e, especialmente, garantindo aos acadêmicos que percebam as relações existentes entre os diferentes conceitos e concepções que são desenvolvidos nas várias disciplinas. Falta articulação entre as disciplinas de fundamentos e das duas primeiras séries do curso, com as disciplinas da terceira e quarta série. Faz-se necessário refletir sobre os encaminhamentos teórico-metodológicos do estágio e o tempo necessário para o planejamento, intervenção, reflexão e avaliação. (Instituição B)

Na elaboração da presente proposta curricular, as discussões sobre as disciplinas, seus objetos e encaminhamentos teórico-metodológicos apontam para uma pluralidade de concepções e construções dos docentes do curso. Neste sentido, o curso tem o compromisso

de evidenciar criticamente todas as concepções construídas historicamente sobre os temas das disciplinas. O objetivo é que se oportunize ao aluno uma visibilidade do espectro epistemológico mais amplo, historicizando a construção das diversas concepções no âmbito das disciplinas, bem como sua contribuição para a construção de uma perspectiva transformadora de educação. (Instituição C)

4.6.4 Perfil do Egresso

A definição do perfil do pedagogo a ser formado baseia-se nas Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, que descreve o perfil comum deste profissional, pessoa habilitada a atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissional.

O Pedagogo é um profissional capaz de atuar em funções de docência e gestão pedagógica. Profissional comprometido com o autodesenvolvimento e com a qualidade social, principalmente, com o desenvolvimento da qualidade de vida da comunidade em que reside e presta seus serviços. Agente de produção e transformação do conhecimento, que pensa por si mesmo e coloca em prática o aporte teórico/prático que aprendeu em sua formação.

Profissional que, motivado em contribuir com suas visões e ações nos ambientes escolares e não-escolares, demonstra vontade de aprender a aprender, aprender a ser, aprender a fazer e aprender a conviver (DELORS, 1998) e apresenta flexibilidade para mudar e fazer a diferença na sociedade. O Pedagogo do mundo globalizado é capaz de construir seu próprio caminho na nova trajetória transformacional que permeia as relações educativas, o que exige atitude resiliente, ou seja, posturas pró-ativas, organizadas, éticas, positivas, flexíveis, bem como iniciativas educacionais que valorizem a diversidade. (Instituição A) .

O perfil do profissional graduado no Curso de Licenciatura em Pedagogia, ao exercer suas atividades nas áreas e/ou campos profissionais da docência, gestão, produção e difusão de conhecimentos, assenta-se no pressuposto de que o egresso deve assumir uma postura profissional pautada na ética e na responsabilidade social, para a construção de uma sociedade incluyente, justa e solidária.

Esse perfil está em consonância com o Art 5º da Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que apregoa ao pedagogo: atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária; compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir para o seu desenvolvimento nas

dimensões física, psicológica, intelectual e social, entre outras; fortalecer o desenvolvimento e a aprendizagem de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria; trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo; reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos, nas suas relações individuais e coletivas.

Participar da gestão das instituições escolares e não escolares, contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico e de programas educacionais; realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros, sobre alunos e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambientais e ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas; utilizar, com propriedade, instrumentos para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos; estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar, e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes. (Instituição B).

As muitas exigências e demandas para a função do pedagogo levam à necessidade de empreender um movimento de ordem conceitual que venha a desemaranhar as divergências presentes nas várias tendências e concepções surgidas nos últimos anos. O Parecer 05/2005, aprovado pelo Conselho Nacional de Educação, que propõe as DCNs do Curso de Graduação em Pedagogia, aparece como solução provisória e discutível para as controvérsias historicamente presentes na formação do profissional pedagogo, buscando responder aos que cursaram as inúmeras habilitações dos diferentes formatos do curso de Pedagogia.

Com o reconhecimento da ampliação do campo de atuação do pedagogo, vieram também as indicações dos seus limites, instando os cursos a construir percursos interdisciplinares de modo a articular os conhecimentos relativos ao trabalho pedagógico aos campos de outras ciências, formando profissionais de educação com novos perfis, capazes, por exemplo, de atuar com as novas tecnologias, diferentes mídias e linguagens, participação social, lazer, programas de inclusão dos culturalmente diversos, pessoas com necessidades educacionais especiais e outras inúmeras possibilidades formativas que a vida social e produtiva demanda.

A proposta expressa no Parecer nº 05/2005, no entanto, desconsidera essas possibilidades, concentrando o trabalho do pedagogo como professor de educação infantil,

séries iniciais, magistério, em nível médio e cursos profissionalizantes. O Parecer privilegia as dimensões práticas da ação educativa e secundariza a atuação pedagógica, mesmo a docente, reforçando o caráter instrumental da formação pedagógica.

Percebe-se, ainda, a pouca ênfase na dimensão da pesquisa, bem como da possibilidade de atuação na articulação dos processos pedagógicos não escolares, alternativas já abertas aos pedagogos pelas discussões anteriores. Assim, a concepção de pedagogo unitário, competente para atuar na gestão e na docência, presente no currículo dessa instituição, não seria compatível com os referidos Pareceres.

Por outro lado, a proposta de formação presente no Parecer em questão, oferece abertura para o desenvolvimento de programas de formação de profissionais da educação por instituições de caráter mercantil, tendendo, também, a contribuir para a desqualificação da formação do professor da educação básica. Pedagogia. (Instituição C)

4.6.5 Espaços para a Atuação do Pedagogo

Atendendo às exigências do artigo 4º da resolução CNE/CP nº 01/2006, o curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Observando o parágrafo único do referido artigo, ampliam-se as atividades docentes, que podem também compreender participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino.

Compreende-se aqui que a construção de conhecimentos e habilidades requeridas do pedagogo se dá muito menos pelo acúmulo de conteúdos específicos que supostamente permitiriam a formação de habilidades específicas do que pelo desenvolvimento de uma dinâmica curricular que possibilite o exercício da autonomia e da criatividade, pela busca, pela escolha do egresso do próprio percurso a ser seguido.

4.7 RELATÓRIO DAS ENTREVISTAS⁵⁹

Instituição A

A primeira instituição visitada está entre os cursos de Pedagogia recentemente criados.

⁵⁹ Para a valorização dos discursos insertos na resposta da entrevistas, optou-se por sua transcrição e pela conservação de momentos em que predominou a oralidade.

O projeto pedagógico estava em processo de reformulação no momento da entrevista. A proposta para o curso é que esse fosse dividido em eixos de acordo com a atuação futura do acadêmico: educação infantil, anos iniciais e ensino médio, objetivando formação mais sólida em cada área. Somente no último ano, estaria voltado para a finalização dos processos em gestão escolar. O Curso de Pedagogia dessa instituição pretende levar em conta a Portaria nº 808/2010/MEC de 18 de junho de 2010, como instrumento de avaliação, para se levantar os critérios atendidos, que também serve de apoio para implantação do projeto político pedagógico e análise dos requisitos básicos estipulados pelo MEC. Exige-se que o professor do curso de pedagogia, apresente formação e experiência na área, para garantir a qualidade do seu trabalho.

A outra questão, : como as disciplinas estão distribuídas na grade curricular atendendo às diretrizes curriculares nacionais do curso de pedagogia

[...] O que se percebe que esta mudança abrangeu duas grandes áreas: a docência (da educação infantil ao ensino médio) e a gestão (cita, mas não especifica de maneira clara quem deve exercê-la), e isso, deve estar contemplado no PPP. Por exemplo, qual é a função do diretor e do pedagogo na escola? É necessário que o aluno saiba exatamente cada função para quando exercê-la. Se as Diretrizes não deixam claro é necessário que o PPP contemple essa questão, por exemplo, o que é gestão escolar? Quem deve exercê-la? Qual a importância do diretor nesse novo perfil?

De acordo com a Portaria nº 808/2010, um bom andamento para avaliar o curso é articular a pesquisa e a prática pedagógica à gestão escolar:

[...] se no primeiro ano a proposta é voltada a área de educação infantil, a disciplina de pesquisa educacional e a gestão da educação, os conteúdos explicitados na ementa devem tratar da inserção do aluno na educação básica, a escola e seu entorno, em que o leve ao observar a comunidade, o grau de violência e a vida da grande maioria da população. O que se espera com essa reformulação? É o momento que o curso pode fazer o seu esqueleto pensando na qualidade dessa formação: A pesquisa e a prática pedagógica deverão ser um fio condutor para que o aluno, ao concluir, tenha posse de algumas ferramentas necessárias para ser um bom professor.

O que se percebe é que o aluno sabe um pouco de tudo, mas não aprofunda nenhum conteúdo específico em relação à gestão. É preciso que o aluno saiba como agir da educação infantil ao ensino médio, porque esses são espaços diferentes . Uma coisa é dirigir um colégio de educação profissional e a outra é dirigir uma escola de educação infantil. Isso também se refere à coordenação pedagógica: uma é coordenar professores da educação infantil (com sugestões de atividades totalmente diferentes) e o outro exemplo, é coordenar o professor do ensino médio que domina conteúdos, mas que muitas vezes não sabe como se ensina.

Como deverá ser finalizada a reformulação do PPP da sua IES?

[...] ainda estamos em fase de reformulação, mas eu penso que a docência e a gestão devem ter um eixo comum e que o aluno, ao concluir, não tenha a impressão que o seu curso foi uma colcha de retalhos, mas que consiga obter uma formação sólida que o possibilite assumir tanto a sala de aula como atuar na equipe pedagógica administrativa da escola.

Categorias levantadas:

- atender à Portaria nº 808/2010 MEC, que trata da avaliação para autorização de novos cursos de Pedagogia;
- reformular o Projeto Pedagógico do curso atendendo à carga horária do curso, conforme Resolução 3 /2007, que estipula a carga diária das disciplinas em hora relógio;
- incentivar os professores para que sejam mais compromissados com o PPP; e que esta formação, tanto docência e gestão, possam efetivamente preparar para um mercado de trabalho emergente, como por exemplo, atuar em instituição não escolar e que essa modalidade precisa ser mais bem definida;
- analisar as atribuições do Núcleo Docente Estruturante – NDE.

Instituição B

A segunda instituição entrevistada contou com a colaboração do coordenador do colegiado do curso de Pedagogia, que apresentou o projeto pedagógico do curso, destacando os marcos principais do processo de formação e atuação do pedagogo (docência e gestão educacional e a pesquisa como princípio formativo).

Verificou-se que o projeto está defasado em relação à gestão, embora ensino, pesquisa e extensão, estejam sendo discutidos no Núcleo Docente Estruturante- NDE e no colegiado do curso. Os marcos de formação, estabelecidos pelas diretrizes, estão bem claros no projeto pedagógico do curso: “[...] administramos o que está posto nas diretrizes e o que está posto no projeto, embora essas mudanças promovidas no interior do colegiado não estão no projeto.”

Segundo a coordenadora do colegiado, ocorre a precarização do trabalho docente no Ensino Superior, pois o “[...] governo estadual não faz questão nenhuma de valorizar o nosso trabalho, e aponta que há crise de identidade, porque muitas vezes “[...] estamos fazendo o trabalho de um funcionário.”

Destaca que “[...] a pesquisa como princípio formativo resulta da consolidação da capacitação docente modificando o nosso fazer docente.” A matriz curricular destaca a

disciplina Pesquisa I no primeiro ano, pesquisa 2 no segundo ano, TCC e monografia no terceiro ano. Separa-se o que é estágio supervisionado e o que é pesquisa, mesmo que possa acontecer num *locus* de atuação do estágio e sirva de apoio para o trabalho de conclusão de futuros professores:

[...] não sabem até onde vai uma pesquisa e até onde vai a sua atuação docente porque os professores recém-formados apresentam muitas dificuldades para administrar o processo de ensino-aprendizagem e todos no entorno desse trabalho pedagógico e dar um novo sentido à pesquisa articulando ensino e extensão.

Os marcos principais do processo de formação estão dispostos no Projeto Pedagógico:

[...] mas essas nuances, essas diversas cores que nós temos dado de acordo com as demandas, nossas experiências e percepções dentro do colegiado. Isso está em nível de regulamento, como o regulamento de estágio supervisionado, relatório do TCC que esse ano foi revisto e aprovado no colegiado, quanto no CEPE.

Com relação à questão da gestão educacional, a professora que assumiu essa disciplina adotou o mesmo procedimento “[...] ao invés de ficar só nos livros, fazem pesquisa de campo, agregou essa ideia na disciplina de gestão.”

Foi detectada na matriz curricular, que não há carga disponível para a disciplina de gestão, “[...] a professora fez um arranjo, distribui entre aula e uma espécie de estágio na prática, embora o colegiado não soubesse informar como isso procede, não estando bem interada porque falta tempo para acompanhar tudo isso”.

Na avaliação da coordenadora de Colegiado, a falta do estágio não faz muita diferença “[...] um acadêmico que passou pela gestão do processo educacional nos anos iniciais, entre 1º e 3º ano e 4º e 5º ano, pesquisou, administrou esse processo, tanto na Educação Infantil quanto nos Anos Iniciais; minimamente, tem a noção de gestão.” Mas isto já está sendo discutido no Núcleo Docente Estruturante - NDE, ou seja, a redistribuição de carga horária para estágio, uma vez que o projeto atual não contempla. E o motivo pelo qual não está contemplado é “[...] porque a disciplina de estágio era apenas uma atividade burocrática e não uma atividade voltada para formar docentes pesquisadores”.

Foram dois impactos dentro do Curso de Pedagogia:

[...] os projetos de extensão universitária e a participação no PIBID que surtiram efeito, questionando a validade do que estava sendo trabalhado em sala de aula, e a relação teoria e prática. Outra mudança é a carga horária de estágio (duas semanas) para educação infantil e anos iniciais.

Entretanto, nas disciplinas das matérias didático-pedagógicas é diferente porque não há campo de estágio suficiente, “[...] muito alunos e pouco campo de estágio, em que as

professoras substituem por oficinas pedagógicas” Por ser um município com poucas escolas de magistério, necessitam fazer convênio com outros municípios.

A última questão é o atendimento à diversidade, como Educação de Jovens e Adultos, Educação dos Quilombolas, Educação a Distância, Educação Indígena, entre outras. “[...] Pode-se perceber que há uma preocupação do curso na realização de práticas, por meio de práticas e de estágio. ”

Categorias levantadas:

- analisar a matriz curricular;
- dar ênfase à gestão escolar, relacionado às ementas das disciplinas e aos temas ministrados em cada disciplina referente à gestão escolar;
- levantar as consequências da precarização do trabalho docente;
- estabelecer a forma como o projeto pedagógico faz a relação teoria/prática.

Instituição C

Na terceira entrevista, o coordenador de colegiado também apresentou um panorama geral do curso.

A primeira questão diz respeito ao fato que nem todos os professores do curso estão interados sobre a diretriz, o que foi constatado quando da participação em uma reunião de colegiado. As professoras que participaram da reunião, fazem parte de outros departamentos (Metodologia e Prática de Ensino, Teoria e Fundamentos da Educação) e disseram “[...] isso aqui (a gestão) não trabalhamos.” Sugeriram contato com o Departamento de Planejamento e Administração.

A seguir, os problemas que o curso encontra em relação à gestão, principalmente pelo fato de que nem todos os professores do curso estão inteirados sobre a diretriz. De acordo com a matriz curricular, percebe-se que há “[...] interfaces com a gestão, algumas interfaces mais sólidas outras menos, todas do Departamento Planejamento e Administração Escolar.” Complementa que o curso é atendido por três departamentos: Planejamento e Administração Escolar, Teoria e Fundamentos da Educação e Teoria e Prática de Ensino. O departamento de Teoria e Fundamentos trabalha essencialmente com Filosofia da Educação, Sociologia da Educação e, de fato, não enfoca a gestão, embora aborde Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo em relação à “[...] política e educação, face gestor da educação [...] não sabe como isso é abordado, imagino que isso é o limite máximo, como é o tratamento dado,

mas que é o que o objeto histórico está pedindo.” Em Sociologia da Educação, podem abordar problemas educacionais e algumas leituras sobre Florestan Fernandes, pode levantar questões sobre a gestão. Mas não é:

[...] objeto daquele Departamento e nem da disciplina do Departamento, a mesma coisa do Departamento de Teoria e Prática de Ensino. Esse Departamento tem disciplinas de preparação para a docência, como a didática, as metodologias de ensino (história, geografia, ciências, matemática, língua portuguesa, artes, educação física e alfabetização) as práticas de ensino, estágios de docência na educação infantil e estágio de docência no ensino fundamental.

Quanto aos estágios há uma procura de:

[...] chegar ao campo de estágio, no CEMEI na Educação Infantil na Escola no Ensino Fundamental, aproximação com o campo, entrevistar a coordenação da escola, direção, coordenação pedagógica, professores para se ter um panorama geral da escola. Qualquer professor formado, que muda de escola ou que inicia sua carreira no magistério, também fará uma leitura de diagnóstico para saber aonde vai se inserir. Existe um Departamento Planejamento e Administração Escolar, portanto a gestão é o objeto desse departamento, com várias disciplinas, distribuídas ao longo do Curso.

Tratam da função social do Pedagogo no primeiro ano, Organização e Gestão da Educação Básica II. Portanto, a gestão está disposta ao longo do curso, o que justifica o fato de que os professores dos outros departamentos não precisam estar inteirados com a gestão “[...] isso não nos afeta, não tratamos desse objeto, embora possa comentar em uma aula, mas não é meu objeto como a professora apontou na docência em Estágio na Educação Infantil. São os professores do Departamento de Planejamento e Administração Escolar que contribuem para a formação na área da gestão. E por último, o número de professores (8) que atuam com o estágio na área da gestão é a carga horária destinada para estágio. São 480 horas, mas que a Diretriz regulamenta em 360 horas para todas as modalidades de estágio, é pouco para abordar tudo. Segundo o coordenador:

[...] especialmente no estágio de gestão, 240 horas em alguns casos tem sido demasiado, porque depende menos da carga horária do que você faz com ela, 240 horas em excesso com um trabalho mal feito, e às vezes é até insuficiente o trabalho se for bem feito, é uma grande carga horária. Mas esse estágio de gestão tem um problema grave: cada professor, compreende esse estágio com papéis muito diferentes, por exemplo, tem um grupo que entende que esse é um estágio de preparação do pedagogo pesquisador. Não é. O estágio é inserção na carreira profissional, ainda que a pesquisa seja uma face importante no trabalho do pedagogo, nem é predominante. Pelo menos não nessa profissão.

Na realidade, a inserção do aluno na escola é a oportunidade de analisar o cotidiano

escolar, uma vez que ele é sempre repetitivo.

Concluindo, embora cada curso tenha compreendido/interpretado a diretriz de forma própria não há como padronizar esse entendimento. Cada Departamento tem uma organização interna da Universidade com Departamentos:

[...] eu penso que nós cumprimos a Diretriz. Os outros Departamentos não tratam de gestão, não é o objeto deles. E não tem que ser. O professor de Estágio, de Docência, não tem que ter por objeto a gestão da escola, o objeto dele é a docência, que é uma coisa diferente. O professor de Didática não tem na gestão o objeto, o objeto dele é muito específico, de garantir as condições de domínio de técnica, das razões e das técnicas de ensino e aprendizagem. Assim como das metodologias, assim como dos fundamentos. A Filosofia da Educação não tem que olhar a gestão; tem que olhar a Filosofia da Educação. Como é que os pensadores, ao longo da história, do tempo, pensaram a educação, a gestão é seu objeto. Esses três Departamentos atendem 17 cursos, todos os três Departamentos trabalham com 17 cursos, Pedagogia é só um. Nós atendemos outras 16 licenciaturas. O Departamento de Teoria e Prática de Ensino aquele que professora X pertence, a carga horária menor deles é na Pedagogia. Tem quase 80% na carga horária deles atendendo outras licenciaturas, é um Departamento que tem quase 60 professores, 20 trabalham aqui, os outros 40 não são nem professores do curso de Pedagogia. Metodologia do Ensino da Língua Japonesa, Didática Aplicada para Letras, eles não dão aula nesses cursos, então eles não olham a gestão.

Pondera que a Universidade não tem Faculdade de Educação, apenas setores. Porque a Faculdade tem autonomia:

O Curso é inteiro dentro da área, o aluno não faz coisas fora da área, então, por exemplo, quem cursa Letras, que pertence ao Setor de Humanas, Letras e Artes, da Faculdade de Letras e Artes, faria toda a sua formação, na Faculdade de Educação. Tem suas vantagens e desvantagens. Em uma Faculdade de Educação teriam outros. Hoje não é assim, passam muito rapidamente, fazem o chamado kit-pedagógico e vão embora, só vêem um pedaço da gestão, quando fazem a disciplina de Gestão e Organização da Educação Básica e só. O resto faz Psicologia da Educação, Didática, Metodologia de Ensino e Prática de Ensino. E se vão.

É uma forma de fragmentação? Do ponto de vista do coordenador acaba sendo. Esse é um pouco do problema. Mas isso na formação dos outros docentes, na formação do Pedagogo,

Nosso aluno diferentemente desses outros, a Pedagogia não sai do Setor da Educação. Então ela é só aqui dentro, já houve tempo que tinha Estatística, hoje tem Estatística aplicada à Educação, já teve Sociologia Geral, hoje não tem mais, que era lá do Departamento das Ciências Sociais, agora só tem Sociologia da Educação. Então nosso aluno não sai mais do Setor da Educação, isso é bom e isso é ruim, tem vantagens. Eu acho mais vantajoso que desvantajoso, mas de qualquer forma, o aluno da Pedagogia está aqui, mas acontece que o Setor de Educação não está aqui com o aluno da Pedagogia. Ele está para o aluno da Pedagogia, mas ele está também para as 17 licenciaturas, é por isso que não faz sentido o Departamento de Prática de Ensino falar em gestão, a realidade deles não é essa. Eles vêem a

teoria e a prática do ensino e aprendizagem. Esse formato departamental, não é assim que funciona em outros lugares, cada Universidade tem um jeito diferente de fazer.

E qual a compreensão dos professores que não estão ligados diretamente à diretriz:

[...] estão ligados mais à docência que a diretriz. Enfatiza e é o que sabem mais..Eu até tenho me familiarizado mais por questão da formação do docente por estar na condição de coordenador. Mas o meu Departamento condição de falar, não entende quase nada de docência. E é um problema, parte do Departamento acha que não tem, para mim tem. Não entende Didática. Não entende de prática de ensino, mas como não tem didática. A gestão acha que entende de tudo. Porém o egresso do curso vai atuar tanto como professor, como na área de gestão escolar. É isso aí, é por isso que eles tem essas duas formações, eu não acho ruim que nós sejamos grupos diferentes e que façamos as duas coisas, só que talvez mais articulados, é aquela história, aí não é só nosso.

Finalmente, os problemas detectados na matriz curricular em relação à gestão?

Na matriz curricular não há problema, o problema é na prática didática de determinadas disciplinas que têm a gestão, mas aí não é na matriz curricular, aí é no exercício da docência porque muitas vezes pode atrapalhar a ementa; a gestão tem um tamanho bom no curso, não tem nenhuma disciplina de gestão, pelo menos obrigatória não, mas eu não acho necessário tão pouco, acho que o formato como já tem, já é suficiente. O conteúdo sobre gestão está em boa proporção, bem distribuído ao longo do curso. Porém tem que se ver a prática, em converter a matriz curricular em prática, o estágio, esse estágio de organização da gestão, da organização do trabalho pedagógico, é um problema. Alguns professores fazem muito bem feito, alguns se quer comentam que existe gestão escolar. '[...] Outros não, outros não fazem muito bem feitos, mas aí o problema não é a disciplina, nem a matriz, nem a carga horária, é o professor, isso vai acontecer em outras disciplinas também.' E quais alternativas para uma nova proposta para o curso?..[...] não tem a ver com gestão, porém estamos enfrentando um problema, o nosso curso foi ampliado para cinco anos, para atender as 3800 horas, o que tem aumentado o índice de evasão. Atingimos o maior índice de evasão da história desse curso, vamos formar esse ano 55 no máximo, o que representa 50% dos alunos que ingressaram 5 anos atrás, é uma evasão que vai passar de 40%, também temos disciplinas com carga horária excessiva, especialmente no campo dos Fundamentos da Educação, disciplinas com carga horária muito pesada, e que utiliza mal essa carga horária, por outro lado, outras têm carga horária reduzida, especialmente relacionada à docência, e à metodologia de ensino?.

Quanto às disciplinas que pertencem ao rol das disciplinas obrigatórias e optativas:

[...] temos um currículo que atende às diretrizes, mas está sem eixo de formação, foi separado, mas de fato não tem eixo de formação, eu acho os dois eixos tem que ser a docência com eixo mais forte e a gestão não tão forte e que precisa de fundamentos para as duas, com um número menor de disciplinas obrigatórias e maior as disciplinas optativas, mas montadas em árvore, a disciplina obrigatória com galhos de disciplinas optativas, temos uma dificuldade que o nosso curso não é integral que faria sentido e o calendário da Universidade está entre 30 semanas; 30 semanas no ano nos permite no máximo uma carga horária de 600 horas, não dá para atender portanto 4 anos de 3800 horas. Então tem que ampliar a carga horária no ano, aumentando o número de aulas no dia que é difícil, seja no número de aulas na

semana, no sábado por exemplo, existe essa possibilidade, mas desde que tenha atividade. E uma outra possibilidade que é a que parece mais provável é ampliar o número de semanas de aula por ano. Esse parece o caminho mais tranquilo. Mais simples, aí seria a estratégia, entraria algumas semanas a mais.

E a avaliação do curso e da gestão?

[...] está bem posicionada, não tem uma disciplina, mas disciplinas que tratam da gestão educacional, exemplo a gestão da educação básica e é optativa, o conteúdo bem tratado, transversalmente com os outros cursos; os nossos alunos estão bem formados, ainda que eventualmente há uma falha uma vez ou outra, bem formados no contexto, haja vista o posicionamento do aluno, mostrar o posicionamento dos alunos sobre a gestão dentro da escola ou na gestão do ensino.

Quanto à gestão não escolar? “[...] precisamos melhorar o perfil dessa área porque de fato o enfoque é sobre a gestão escolar, e a gestão não escolar precisa ser melhor definida, com ramificações em que o trabalho pedagógico não escolar ou espaços não escolares, pode derivar outras disciplinas preferencialmente optativas, que o aluno possa optar.”

O espaço de atuação do pedagogo não escolar ainda precisa ser mais bem definido, uma vez que está se abrindo um leque de opções, embora:

[...] a predominância para o ambiente escolar, continuará crescendo devido a demanda escolar crescente no país, mas também é grande e interessante para a demanda de educação não escolar. Outro dia eu soube de uma notícia importante; os formados em pedagogia, constituem hoje o segundo maior concurso público do país, depois do Direito, para o IBGE, para o Tribunal de Justiça, superando os egressos formados em Administração (bacharéis) , e em seguida os egressos do curso de pedagogia, e qual o motivo? Temos muitas faculdades de Pedagogia, e concursos para o professor que vai atuar na educação básica que se exige formação em nível superior; outro aspecto tem a ver com o fato de que a própria educação assim como o direito, assim como Administração são áreas multitemáticas, ser especialista em educação, é muito importante, cada dia mais importante, eu acho que essa formação em espaço não escolar precisa rever, não acho que ele tem que tomar ênfase no curso a ponto de se tornar a principal eixo de formação, mas precisa ganhar mais corpo, um pouco mais de espaço e condições para que essa área de desenvolva.

E a questão do estágio não escolar ser predominantemente pedagógico? “[...] está em momento de avaliação por todos os professores que atuam no curso. Finalizar a reforma se possível até aprová-la para quem ingressar no vestibular de 2014 posso começar o curso em 2015 já em uma nova matriz. Sendo um pouco otimista, não sei se caminha tão rápido assim.”

E quanto à avaliação discente?

[...] é feita uma enquete com os estudantes, trabalhando não só o currículo, mas o cotidiano do curso, a prática docente, as dificuldades que encontram com relação à estrutura, suporte, com dois instrumentos avaliativos, a avaliação institucional feita pela própria Universidade, e outro que é realizado no início de cada ano para se

avaliar as expectativas dos alunos.

Sugestão: entrevistar professores com estágio na área de gestão educacional e no campo da política da educação. O Departamento de Planejamento é dividido em dois campos, ou seja duas linhas que compreendem a organização do trabalho pedagógico e a organização da educação. Os professores responsáveis pela disciplina *Organização do trabalho pedagógico*, que cuida desse estágio, aborda um pouco mais a gestão escolar ou a gestão educacional, porém a gestão do sistema de ensino está nas mãos do campo da Política Educacional.

Categorias levantadas:

- verificar o lugar que a gestão escolar ocupa no curso e no projeto pedagógico; organizar as disciplinas/ementas/ temas ministrados;
- levantar as consequências da precarização do trabalho docente e que possam ser obstáculo para desenvolver um trabalho de qualidade;
- relacionar teoria/prática e a forma que a instituição tem procurado desenvolver no curso.

4.8 ANÁLISE DAS CATEGORIAS DO MÉTODO DIALÉTICO E DE CONTEÚDO

4.8.1- Avaliação do Currículo Vigente

Para a Instituição A:

- a qualidade na formação para as funções de Gestão na Educação Básica;
- as avaliações internas para detectar problemas de acordo com o contexto social, objetivos do curso, fragilidades e potencialidades.

Para a Instituição B:

- as experiências em espaços de aprendizagem e pesquisa científica;
- o acesso a programas de pós-graduação e atualizações;
- o atendimento aos princípios básicos: flexibilidade, autonomia, integração e atualização;
- a superação de disciplinas fragmentadas;
- a formação de profissionais flexíveis.

Para a Instituição C:

- a proposta de um trabalho pedagógico coletivo;
- a organização em eixos temáticos: Organização e Funcionamento do Curso; Organização Curricular; Metodologia e Avaliação; conteúdos das disciplinas e bibliografia;
- a análise do nível de interesse/satisfação pelo Curso;
- a relação professor-aluno;
- a implantação do processo de orientação acadêmica;
- o aprofundamento e a compreensão do conceito de currículo;
- a articulação entre as disciplinas aprofundamento, reflexão e discussão a respeito de conteúdos que compõem a matriz teórica da proposta curricular;
- a relação teoria/prática no âmbito do currículo;
- a relação entre a universidade e campos de estágio;
- a autonomia intelectual do aluno;
- a consolidação de uma concepção e prática avaliativa condizentes com a proposta pedagógica do curso;
- as dificuldades relacionadas à integração das diferentes disciplinas aos objetivos do Curso.

4.8.2 Justificativa do Currículo Proposto para a Gestão

Para a Instituição A

- planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;
- planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas nas escolas;
- produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares;
- funções de organização e gestão de instituições e sistemas de ensino da Educação Básica;
- garantia de forma sólida, a apropriação dos fundamentos teóricos e práticos para as funções de docência, de gestão e de desenvolvimento de pesquisa.

Para a Instituição B

- o exercício da docência da Educação Infantil;
- o exercício da docência dos anos iniciais da Educação Fundamental;
- o exercício da docência nos cursos de Ensino Médio de modalidade Normal;
- o exercício da docência em cursos de Educação Profissional;

- o exercício de atividades na área de serviço e apoio escolar, bem como em outras áreas, nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos;
- a organização e gestão de sistemas e Instituições de Ensino;
- a qualificação continuada, atendendo à legislação vigente: LDBEN nº 9394/96, artigo 61, fundamentado em dados provenientes da realidade sociocultural da região de abrangência.

Para a Instituição C

- a concepção que orienta a formação do Pedagogo, na presente proposta curricular para o curso de Pedagogia, após resultado das discussões em que se envolveram alunos e professores;
- a complexidade do trabalho curricular torna a elaboração do currículo de Pedagogia um desafio a ser assumido coletivamente;
- o currículo, visto como um processo que cria em torno de si campos de ação diversos, nos quais múltiplos agentes e forças se expressam, incidindo sobre os diversos aspectos da formação: concepções, disciplinas, metodologias, formas de avaliação e opção por políticas institucionais de pesquisa e extensão.

4.8.3 Posições Conceituais

Para a Instituição A:

- a sólida formação para docência e gestão educacional. Prioridade na formação do pedagogo para a docência e para as funções de gestão na Educação Básica;
- a formação para a docência confere especificidade à função do profissional da educação entendida como ato educativo intencional, seja no trabalho pedagógico escolar ou não escolar;
- a docência é definida em seu sentido amplo, enquanto trabalho e processo pedagógico construído no conjunto das relações sociais e produtivas e, em sentido estrito, como expressão multideterminada de procedimentos didático-pedagógicos intencionais passíveis de uma abordagem transdisciplinar (ANFOPE, ANPED, ANPAE, FORUNDIR, CEDES, FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR, 2001);
- a sólida formação teórica articulada com a realidade escolar, além de processos formativos práticos desenvolvidos;
- as disciplinas de Gestão Educacional;
- as disciplinas de Estágio Supervisionado em Docência e Gestão na Educação Básica;
- a atenção para o atual contexto social e educacional, no sentido de desenvolver pesquisas que permitam ao profissional comprometer-se com a transformação da educação e assumir os

desafios da educação contemporânea;

- a gestão democrática como base para organização do trabalho pedagógico;
- a construção do projeto educacional e as compreensões, capacidades, decisões e trabalho coletivo;
- a dinâmica interna à escola (seus objetivos e pressupostos pedagógicos, estrutura organizacional, financiamento);
- o direito de informação e de participação na elaboração e execução das políticas e programas escolar-educacionais;
- os alunos e professores envolvidos no planejamento cooperativo em torno de um currículo democrático, que enfatiza o acesso do aluno a um amplo leque de conhecimentos e ao direito de ter ideias diferentes e de ser ouvido (autonomia e participação);
- a elaboração de projetos pessoais e coletivos;
- princípio fundamental dos processos democráticos é a participação autônoma que torna possível a gestão democrática;
- a gestão democrática como vivência cotidiana dos princípios democráticos de colaboração, solidariedade, noção de coletividade, livre fluxo de ideias, envolve tensões e contradições, conflito, diversidade de percepções e concepções;
- o conflito como ponto de partida para a construção das propostas pedagógicas;
- a gestão democrática defendida como base para organização do trabalho pedagógico e como instrumento de transformação das práticas escolares educacionais como um todo.

Para a Instituição B

- os pressupostos éticos que viabilizam a relação educacional em todas as instâncias, através da prática dos princípios e valores morais indo ao encontro das aspirações propriamente humanas de emancipação, de liberdade e de equidade objetivadas em posturas pedagógicas que articulem os conhecimentos a uma conduta social;
- a dimensão sociopolítica, através da abordagem crítico-reflexiva da realidade do conhecimento e da sociedade, refletindo-se em situações de ensino - aprendizagem voltada para o desenvolvimento de habilidades e capacidades que permitam a participação solidária, comprometida e responsável no contexto social do graduando;
- a dimensão sociocultural, organizada em situações de ensino-aprendizagem apropriadas ao diálogo, que permite aos indivíduos e grupos sociais compreender e expressar a realidade;
- a dimensão técnico-científica, evidenciada pela produção do conhecimento por meio do domínio dos fundamentos científicos, voltados ao desenvolvimento da capacidade criativa de

- aperfeiçoamento da tecnologia que sustenta a sociedade;
- a dimensão técnico–profissional envolve o domínio das técnicas e práticas específicas do pedagogo, articuladas com os recursos e métodos de ensino-aprendizagem, voltadas para o desenvolvimento e aperfeiçoamento de habilidades, capacidades e competências fundamentais para o exercício profissional;
 - a articulação de estrutura, disciplinas e atividades curriculares, voltadas à dinâmica da realidade, ao trabalho e à função social do pedagogo, objetivando;
 - atender às necessidades de transformação social, intervenção responsável e participação solidária;
 - assegurar contínua atualização quanto às exigências de desenvolvimento cultural, científico e tecnológico;
 - atender ao disposto na legislação educacional e profissional;
 - manter coerência em relação ao mercado e ao mundo do trabalho;
 - dar ênfase na flexibilidade para o tratamento das disciplinas e atividades do curso, bem como sua estrutura e operacionalização de tal forma que:
 - propor espaços efetivos para as práticas e experiências pedagógicas, sociais e profissionais assistidas e/ou supervisionadas;
 - oportunizar o intercâmbio discente com outras instituições de ensino;
 - incentivar a participação dos graduandos no seu processo de desenvolvimento humano e profissional;
 - possibilitar a interação, a harmonia e o equilíbrio das diferentes disciplinas e atividades que compõem a matriz curricular no que diz respeito à sequência, distribuição, encadeamento, carga horária e regime de funcionamento;
 - propor sempre que possível, o trabalho conjunto, articulado e cooperativo do corpo docente do curso, enquanto principal agente responsável pela concretização do presente Projeto Político Pedagógico, com a participação conjunta dos graduandos e egressos e ênfase no seu processo de desenvolvimento humano e profissional de forma contínua e autônoma.

Para a Instituição C

- as muitas exigências e demandas para a função do pedagogo levam à necessidade de empreender um movimento de ordem conceitual que desfaça as divergências presentes nas várias tendências e concepções surgidas nos últimos anos;
- o Parecer nº 05/2005, aprovado pelo Conselho Nacional de Educação, que propõe as DCNs do Curso de Graduação em Pedagogia, aparece como solução provisória e discutível para as

controvérsias historicamente presentes na formação do profissional pedagogo, para responder aos que cursaram as inúmeras habilitações dos diferentes formatos do curso de Pedagogia;

- as oscilações em torno do papel do pedagogo ora favorecem resoluções da racionalidade burocrática e ora avançam para decisões de flexibilização dos processos pedagógicos, respondendo à dinamicidade do mundo atual, em que se chegou a defender que cada curso tivesse um percurso, ou seja, nenhuma uniformidade;

- no campo da Pedagogia, tais mudanças abriram possibilidades de atuação dos profissionais da educação, docentes e pedagogos, em organizações não governamentais, meios de comunicação, sindicatos, partidos, movimentos sociais e em vários espaços abertos à ação sociocultural;

- o reconhecimento da ampliação do campo de atuação do pedagogo, e a indicação dos seus limites;

- os percursos interdisciplinares de modo a articular os conhecimentos relativos ao trabalho pedagógico aos campos de outras ciências;

- a formação de profissionais de educação com novos perfis, capazes de atuar com as tecnologias mais avançadas, diferentes mídias e linguagens, participação social, lazer, programas de inclusão dos culturalmente diversos, pessoas com necessidades educacionais especiais e inúmeras possibilidades formativas que a vida social e produtiva demanda;

- o Parecer nº 05/2005 concentra o trabalho do pedagogo como professor de educação infantil, das séries iniciais, do magistério em nível médio e cursos profissionalizantes, privilegia as dimensões práticas da ação educativa e secundarizam a atuação pedagógica e reforça o caráter instrumental da formação pedagógica;

- a concepção de pedagogo unitário, competente para atuar na gestão e na docência;

- a proposta de formação presente no Parecer em questão, oferece abertura para o desenvolvimento de programas de formação de profissionais da educação por instituições de caráter mercantil, tendendo, também, a contribuir para a desqualificação da formação do professor da educação básica;

- as concepções que se confrontaram historicamente nos cursos de Pedagogia;

- a Pedagogia centrada na formação de técnicos educacionais do ensino (bacharelado);

- a Pedagogia centrada na docência (licenciatura);

- a Pedagogia centrada na Ciência da Educação, como espaço de formação dos especialistas;

- a Pedagogia integradora das duas dimensões, formando o professor e o pedagogo unitário;

- a discussão e resgate da função/atuação docente e busca de sua valorização e reorientação, tendo em vista vinculação à lógica de competências com ênfase na prática,

- levar ao aprender fazendo e ao conhecer-se na ação, caso não se assegure na formação e na ação pedagógica as condições para a indissociabilidade entre teoria e prática;
- o professor vem sendo historicamente alijado do controle integral do próprio trabalho ao ter reduzida a sua atuação à aplicação de normas e preceitos oficiais, restringindo-se a sua participação nos processos de construção e organização do trabalho pedagógico.

4.8.4 Perfil Profissional

Para a Instituição A:

- atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;
- compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir para o seu desenvolvimento nas dimensões física, psicológica, intelectual e social, entre outras;
- fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;
- trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;
- reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos, nas suas relações individuais e coletivas;
- ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;
- relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;
- promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;
- identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;
- demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;
- desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais

áreas do conhecimento;

- participar da gestão das instituições escolares e não escolares, contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico e de programas educacionais;
- realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros, sobre alunos e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambientais-ecológicos, sobre propostas curriculares e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas;
- utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos;
- estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar, e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes.

Para a Instituição B

- a definição do perfil do pedagogo a ser formado baseia-se nas Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, que descreve o perfil comum deste profissional como sendo a pessoa habilitada a atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais, e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissional;
- o profissional capaz de atuar em funções de docência e gestão pedagógica;
- o profissional comprometido com o autodesenvolvimento e com a qualidade social, principalmente, com o desenvolvimento da qualidade de vida da comunidade onde reside e presta seus serviços;
- o agente de produção e transformação do conhecimento, que pensa por si mesmo e coloca em prática todo o aporte teórico/prático que aprendeu em sua formação;
- o profissional motivado em contribuir com suas visões e ações nos ambientes escolares e não-escolares, que demonstra vontade de aprender a aprender, aprender a ser, aprender a fazer e aprender a conviver (DELORS, 1998) e apresenta flexibilidade para mudar e fazer a diferença na sociedade;
- o Pedagogo do mundo globalizado é capaz de construir seu próprio caminho na nova trajetória transformacional que permeia as relações educativas, o que exige atitude resiliente, ou seja, posturas pró-ativas, organizadas, éticas, positivas, flexíveis, bem como iniciativas educacionais que valorizem a diversidade.

Para a Instituição C

- a ampliação do conceito de pedagogo unitário (1996);
- o atendimento às demandas geradas pelas transformações atuais referentes à evolução da ciência, da tecnologia, do trabalho;
- a complexidade das relações humano-sociais e diversidade sócio-cultural; de outro para a atuação em espaços não-escolares;
- a natureza histórica do trabalho pedagógico, que define a função do pedagogo frente às inúmeras necessidades e exigências postas à educação pelo complexo contexto econômico, político e sociocultural da contemporaneidade;
- o entendimento da ciência pedagógica como integradora de diferentes enfoques das demais ciências que estudam o fenômeno educativo e suporte à formação e atuação qualificada do pedagogo;

A formação do pedagogo, mediante esses princípios, considera os seguintes pressupostos:

- a compreensão do processo pedagógico em sua amplitude e complexidade;
- a compreensão e assimilação crítica das novas demandas socioculturais;
- a indissociabilidade não hierárquica entre as dimensões consideradas (docência, organização e gestão do trabalho pedagógico e a pesquisa) e a construção de relações horizontais e coletivas nos âmbitos de atuação;
- a indissociabilidade entre teoria e prática no exercício de suas funções;
- mediação no processo de aprendizagem no âmbito das várias dimensões do trabalho pedagógico;
- a inter e transdisciplinaridade, a partir da promoção do diálogo epistemológico e entre as disciplinas do curso, buscando uma aproximação da complexidade do fenômeno educativo no contexto atual;
- a compreensão do papel social e político dos processos educacionais;
- o compromisso político com a efetivação do acesso aos bens culturais como direito de todos na conquista da dignidade humana;
- o desenvolvimento da competência teórica, didático-pedagógica e política junto aos profissionais da educação com os quais o pedagogo trabalhará, notadamente em apoio ao trabalho do professor;
- o fortalecimento da dimensão didático-pedagógica da coordenação do curso de pedagogia para articular os processos de formação do pedagogo ora propostos;

- a consciência, ética e respeito à diversidade de natureza ambiental – ecológica, étnico-racial, de gêneros, classe social, religião, escolhas sexuais, necessidades especiais;
- a atitude de pesquisa e problematização das realidades e contextos educacionais, buscando a união da teoria e da prática no processo de formação;
- a compreensão e assimilação crítica das novas linguagens da comunicação e da informação aplicadas aos processos pedagógicos;
- o aluno como sujeito do próprio processo de formação, mediante orientação acadêmica que oportunize, informe e encaminhe escolhas e opções para aprofundamentos e ampliação de conhecimentos nas disciplinas do curso;

O pedagogo, dessa forma, estará apto a exercer o trabalho pedagógico em espaços educativos escolares e não escolares; na gestão e organização do trabalho pedagógico, como pesquisador do campo educacional, como professor da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, na articulação do processo de produção e divulgação de conhecimentos na área de Pedagogia.

4.8.5 - Relação Teoria e Prática na Formação do Pedagogo

Para a Instituição A

- as disciplinas de estágio e metodologias relacionam teoria e prática;
- o estágio permite o conhecimento da realidade da futura profissão;
- as observações e as vivências desde o 1º ano do curso ajudam a unir a teoria aprendida com a prática;
- as disciplinas articuladas com o estágio contribuem para a docência;
- algumas disciplinas se entrelaçam, o que é importante para a articulação das ideias;
- algumas propostas de aproximação da teoria com a prática, com a organização de um laboratório específico;
- a disciplina articuladora possibilita um olhar teórico-prático no âmbito educacional;
- a discussão sobre a Gestão Educacional na escola;
- as fragilidades apontadas apontam a necessidade de melhor visualização da realidade escolar com respeito à prática pedagógica;
- a falta de conhecimentos práticos dos professores; o distanciamento entre a prática apreendida no curso e os métodos pedagógicos utilizados pelos professores na escola; muita teoria e pouca prática.

Há a falta de conexão do curso com a realidade escolar; o curso deve oferecer mais espaços para a prática, pois não há muito preparo para enfrentar a sala de aula; os conteúdos abordados perdem significado pela falta de relação direta com a realidade; as observações realizadas, sem o auxílio dos professores, tornam-se sem fundamento; faz-se necessária uma carga horária maior para as disciplinas relacionadas à carreira e atuação do professor em sala de aula.

Para a Instituição B

- a formação de professores para atuarem nas diferentes etapas e modalidades da educação básica levando em consideração a competência como concepção nuclear na orientação do curso e a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem;
- o incentivo para que os acadêmicos participem de projetos de Iniciação Científica que ocorrem anualmente na Instituição de Ensino;
- o incentivo para que os acadêmicos participem de projetos de extensão organizados pelo colegiado do curso;
- inseri-los em atividades organizadas nas Práticas de Componente Curricular, efetivadas ao longo do curso de licenciatura;
- a garantia para que os futuros educadores participem no processo de avaliação institucional;
- a garantia para que o educando tome conhecimento do Projeto Pedagógico do Curso;
- o incentivo na participação em projetos sociais, comunitários em ambientes escolares e não escolares;
- o incentivo na participação em eventos culturais da comunidade em geral e da Instituição de Ensino;
- a garantia no acesso a recursos pedagógicos como biblioteca, laboratórios, videoteca, entre outros;
- a garantia do estágio supervisionado em instituições escolares e não escolares;
- a formação continuada aos acadêmicos e aos egressos, proporcionando-lhes a garantia da qualidade profissional.

Para a Instituição C:

- a mediação entre a teoria e a prática;
- a interação entre a consciência e as circunstâncias, entre pensamento e realidade sócio-cultural, que se configura na possibilidade de atuação do profissional pedagogo, ao considerar as demandas atuais, de forma consciente, crítica e criteriosa;

- a prática é o ponto de partida e de chegada do trabalho intelectual;
- o trabalho pedagógico que integra todas as dimensões;
- o domínio das categorias teórico-metodológicas através do aprendizado e do pensamento intelectual;
- a prática não ensina senão através da mediação da ação pedagógica;
- os processos pedagógicos intencionais, sistematizados mediante as relações entre teoria e prática; não basta inserir o indivíduo na prática, para que ele espontaneamente aprenda;
- entender a mediação dos professores no conhecimento que os alunos apreendem nas instituições escolares é um fator necessário para que se compreendam as diferentes formas de aprendizagem, incluindo aí suas apreensões e percalços;
- o professor é mediador entre o aluno e a cultura por meio do nível cultural que, em tese, ele tem; pela significação que atribui ao currículo em geral e ao conhecimento que transmite em particular e pelas atitudes que têm para com o conhecimento;
- o papel do professor é decisivo na filtragem do currículo, pelos significados dos conteúdos e ensinamentos que passa, do ponto de vista social, que não são equivalentes nem neutros;
- a mediação apresenta-se como base do ensino e como objeto das disciplinas que lhe dão suporte: Didática, Currículo e Organização do Trabalho Pedagógico;
- a compreensão do trabalho pedagógico na mediação e na ontologia do ser social leva a superar o caráter prescritivo que a elas geralmente se atribui e que não leva à formação do profissional pedagogo como intelectual participante;
- a compreensão do papel histórico-cultural e crítico na sociedade em que, como sujeito atua, capacidade de examinar a realidade a partir do estabelecimento de relações entre os elementos que fazem parte dela, essas disciplinas não podem se limitar a prescrever;
- o movimento de mobilização de conhecimentos e saberes adquiridos para estabelecer as relações entre os elementos da realidade educacional em que os pedagogos atuarão;
- a atuação do pedagogo exige o acesso ao conhecimento científico, tecnológico e sócio-histórico, no sentido de buscar a formação de um profissional que desenvolva uma linguagem crítica e uma linguagem da possibilidade de forma que, como educador social, reconheça que pode promover transformações na direção da dignidade humana e da justiça social na realidade em que atuará;
- a capacidade intelectual, na perspectiva gramsciana, que confere à função dos educadores uma posição de criticidade e consciência sobre seu próprio papel na sociedade;
- a função do educador na formação de novos intelectuais consiste em elaborar criticamente a atividade intelectual que existe em cada um, em determinado grau de desenvolvimento;

- o pedagogo, como intelectual, analisa os diversos âmbitos sociais de forma criteriosa e ética sobre as questões cruciais da sociedade e da educação brasileira, expressas nos movimentos sociais e nas lutas de grupos culturais excluídos;
- o espaço formativo representado pelas instituições educacionais, o que confere ao período de estágio, no curso de Pedagogia, momento por excelência de exercitar a reflexão intelectual teórico-prática necessária;
- o aluno se aproxima dos objetos do fenômeno educativo pela observação, reflexão e problematização no campo de pesquisa para construir seu conhecimento sobre os depoimentos, atividades e representações dos grupos pesquisados.

4.8.6 Análise dos Dados:

a) Quanto à gestão democrática:

Gestão democrática como vivência cotidiana dos princípios democráticos de colaboração, solidariedade, noção de coletividade, livre fluxo de ideias, envolve tensões e contradições, conflito, diversidade de percepções e concepções, instrumento de transformação das práticas escolares educacionais como um todo, processos de construção e organização do trabalho pedagógico.

Propor um currículo que atenda às funções de organização e gestão de instituições e sistemas de ensino da Educação Básica; garantida de forma sólida, a apropriação dos fundamentos teóricos e práticos para as funções de docência, de gestão e de desenvolvimento de pesquisa, e a qualificação continuada, atendendo à legislação vigente: LDBEN nº 9394/96, artigo 61, fundamentado em dados provenientes da realidade sociocultural da região de abrangência. E um currículo visto como um processo que cria em torno de si campos de ação diversos, nos quais múltiplos agentes e forças se expressam, incidindo sobre os diversos aspectos da formação: concepções, disciplinas, metodologias, formas de avaliação e opção por políticas institucionais de pesquisa e extensão.

b) Quanto à formação no curso de Pedagogia com base na diretriz curricular

Formação de profissionais de educação, a docência e a gestão, com ênfase na formação científico-pedagógica e resgate da função/atuação docente e abertura para o desenvolvimento de programas de formação, práticas e experiências pedagógicas e equilíbrio das diferentes disciplinas. Sólida formação teórica para docência e gestão educacional na Educação Básica articulada à realidade escolar, além de processos formativos práticos

desenvolvidos, destacando as disciplinas de Gestão Educacional. Especial atenção para o atual contexto social e educacional, no sentido de desenvolver pesquisas que permitam ao profissional comprometer-se com a transformação da educação e assumir os desafios da educação contemporânea.

A gestão democrática como base para organização do trabalho pedagógico, contando com corpo docente do curso, enquanto principal agente responsável pela concretização do presente Projeto Político Pedagógico. A participação conjunta dos graduandos e egressos dando ênfase ao processo de desenvolvimento humano e profissional.

O atendimento às muitas exigências e demandas para a função do pedagogo na atualidade, leva à necessidade de empreender um movimento de ordem conceitual que venha a desemaranhar as divergências presentes nas várias tendências e concepções surgidas nos últimos anos; análise sobre o Parecer nº 05/2005 concentra o trabalho do pedagogo como professor de educação infantil, das séries iniciais, do magistério em nível médio e de cursos profissionalizantes, os quais privilegiam as dimensões práticas da ação educativa e secundarizam a atuação pedagógica e o caráter instrumental da formação pedagógica.

A análise de uma concepção com base na proposta da formação de um pedagogo unitário, competente para atuar na gestão e na docência, centrada na Ciência da Educação, como espaço de formação dos especialistas e na Pedagogia integradora das duas dimensões, formando o professor e o pedagogo unitário, com base no resgate da função/atuação docente e na busca de sua valorização e reorientação, tendo em vista vinculação à lógica de competências com ênfase na prática.

Levar ao aprender fazendo e ao conhecer-se na ação, caso não se assegure na formação e na ação pedagógica as condições para a indissociabilidade entre teoria e prática. Analisar a função do professor, o que historicamente é alijado do controle integral do próprio trabalho ao ter reduzida a sua atuação à aplicação de normas e preceitos oficiais, restringindo-se a sua participação nos processos de construção e organização do trabalho pedagógico. A relação teoria e prática na formação do Pedagogo partem do pressuposto que as observações e as vivências desde o 1º ano do curso ajudam a unir a teoria aprendida com a prática e que as disciplinas articuladas com o estágio contribuem para a docência e para a discussão sobre a Gestão Educacional na escola e sobre a falta conexão do curso com a realidade escolar.

Para isto necessita oferecer mais espaços para a prática, pois não há muito preparo para enfrentar a sala de aula e os conteúdos abordados perdem significado pela falta de relação direta com a realidade, mas que se realizadas, sem o auxílio dos professores, tornam-se sem fundamento. Faz-se necessária uma carga horária maior para as disciplinas

relacionadas à carreira e atuação do professor em sala de aula e a garantia para que o educando tome conhecimento do Projeto Pedagógico do Curso e o incentivo na participação em projetos sociais, comunitários em ambientes escolares e não escolares e na participação em eventos culturais da comunidade em geral e da Instituição de Ensino.

A garantia no acesso a recursos pedagógicos como biblioteca, laboratórios, videoteca, entre outros, e a participação nos processos pedagógicos intencionais, sistematizados, mediante as relações entre teoria e prática. Não basta inserir o indivíduo na prática, para que ele espontaneamente aprenda e entenda o papel do professor na mediação do conhecimento que os alunos apreendem nas instituições escolares. É um fator necessário para compreender as diferentes formas de aprendizagem, incluindo aí suas apreensões e percalços. Também é responsável pela mediação entre o aluno e a cultura que, em tese, ele tem; ou que atribui ao currículo em geral e ao conhecimento que transmite em particular ou pelas atitudes que tem para com o conhecimento. Dar ênfase à compreensão do trabalho pedagógico na mediação e na ontologia do ser social levando-o a superar o caráter prescritivo que a elas geralmente se atribui e que não leva à formação do profissional pedagogo como intelectual participante.

Para isso a compreensão do papel histórico-cultural e crítico na sociedade, em que, como sujeito atua, como a capacidade para examinar a realidade a partir do estabelecimento de relações entre os elementos que fazem parte dela e não a sua prescrição, como as relações entre os elementos da realidade educacional em que os pedagogos atuarão e os espaços formativos representados pelas instituições educacionais, o que confere ao período de estágio, no curso de Pedagogia, momento por excelência de exercitar a reflexão intelectual teórico-prática necessária; o aluno se aproximar dos objetos do fenômeno educativo pela observação, reflexão e problematização no campo de pesquisa para construir seu conhecimento sobre os depoimentos, atividades e representações dos grupos pesquisados.

c) Quanto à divisão do trabalho:

Práticas da ação educativa que secundarizam a atuação pedagógica. E o trabalho, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo, reconhecendo e respeitando as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos alunos nas suas relações individuais e coletivas e no ensino da Língua Portuguesa, da Matemática, das Ciências, da História, da Geografia, das Artes, da Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano.

A definição do perfil do pedagogo a ser formado baseia-se nas Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, que descreve o perfil comum desse profissional como sendo a pessoa habilitada a atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais, e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissional; capaz de atuar em funções de docência e gestão pedagógica, capaz de construir seu próprio caminho na nova trajetória transformacional que permeia as relações educativas, o que exige atitude resiliente, ou seja, posturas pró-ativas, organizadas, éticas, positivas, flexíveis, bem como iniciativas educacionais que valorizem a diversidade. Ampliação do conceito de pedagogo unitário e no atendimento às demandas geradas pelas transformações atuais referentes à evolução da ciência, da tecnologia, do trabalho e na complexidade das relações humano-sociais e diversidade sociocultural; de outro para a atuação em espaços não-escolares, e na natureza histórica do trabalho pedagógico, que define a função do pedagogo frente às inúmeras necessidades e exigências postas à educação pelo complexo contexto econômico, político e sócio-cultural da contemporaneidade.

O entendimento da ciência pedagógica como integradora de diferentes enfoques das demais ciências que estudam o fenômeno educativo e suporte à formação e atuação qualificada do pedagogo.

d) Quanto à matriz curricular:

Atender os princípios e objetivos da Pedagogia por meio de uma avaliação do currículo vigente e da formação para as funções de Gestão na Educação Básica, detectando problemas, fragilidades e potencialidades (superar a fragmentação das disciplinas e o nível de interesse/satisfação pelo Curso) e da relação entre a universidade e os campos de estágio, apontando dificuldades relacionadas à integração das diferentes disciplinas aos objetivos do Curso.

4.9. ANÁLISE FINAL

A fundamentação teórica das instituições pesquisadas sobre os projetos pedagógicos dos cursos de Pedagogia dá destaque à forma como o curso analisa a Diretriz Curricular e como a insere no projeto pedagógico. Como uma síntese do que fundamenta teoricamente

seus projetos pedagógicos, prioritariamente, se responsabilizam pela formação dos profissionais da educação.

De acordo com o parecer de um coordenador entrevistado (Instituição A), esse momento propicia reflexão a respeito das constantes e recentes transformações no mundo do trabalho, principalmente na área em que o conhecimento e a informação é a base de sustentação das mudanças que ocorrem na atualidade.

As funções relacionadas à docência e à gestão, conforme o § 1º do art. 2º da Resolução CNE/CP nº1, de 15 de maio de 2006, se torna compreendida como:

[...] ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo.

Segundo a Instituição B, a gestão pode englobar o planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da educação e avaliação de projetos e experiências educativas nas escolas; produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares. Dessa forma, procura garantir aos acadêmicos:

[...] de forma sólida, a apropriação dos fundamentos teóricos e práticos para as funções de docência, de gestão e de desenvolvimento de pesquisa. Na condição de formação inicial, supõe a continuidade de estudos e reflexões do profissional após a conclusão do curso, no ambiente acadêmico e profissional.

Isto foi importante porque, no momento da homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNs), segundo o depoimento de outro coordenador (Instituição C), procuraram não perder de vista os:

[...] avanços historicamente conquistados, tanto nas discussões e reflexões em plenárias, quanto pelas decisões tomadas coletivamente, e, dos estudos, dos trabalhos de pesquisas e de outras produções de autores que, mais recentemente, têm tratado da questão da formação do pedagogo no Brasil.

Esse processo de elaboração propiciou o aprofundamento de questões fundamentais, não só de crítica às normas que legislam sobre a formação do pedagogo, como na revisão do papel do pedagogo frente às questões presentes no contexto contemporâneo.

Essa visão histórica, oportuniza a constatação das demandas para a atuação

profissional, contextualizando o local em que esse pedagogo atuará “[...] a intenção final é de que o pedagogo venha a contribuir para o enfrentamento das questões cruciais da escola brasileira na contemporaneidade.”

A prática educativa envolve o ensinar e o aprender, fenômenos que interagem com os seguintes elementos

[...] valores, objetivos, informações, procedimentos, normas, espaços e tempos e, sobretudo indivíduos e grupos sociais que adquirem, a cada avanço da sociedade do conhecimento, novas exigências sobre a ação docente, além dos desafios a serem enfrentados, para atender à exigência de um curso comprometido com a aprendizagem, Fundamenta-se em quatro princípios básicos: flexibilidade, autonomia, integração e atualização.

Compreende-se a flexibilidade em oposição à rigidez do conceito de currículo adotado historicamente, expresso principalmente nas grades curriculares estáticas e com poucas possibilidades de formações especializadas.

Para muitos, a elaboração do currículo de Pedagogia é um desafio a ser assumido coletivamente. Como afirma Silva (1993, p. 24), “[...] o currículo é um campo de conhecimento contestado, em que relações de poder e de força estão presentes e precisam ser equacionadas, para que não se perca de vista os objetivos e fins do processo de formação que se pretende.” Dessa forma, o currículo pode ser visto como um processo que cria, em torno de si, campos de ação diversos, nos quais múltiplos agentes e forças se expressam, incidindo sobre os diversos aspectos da formação: concepções, disciplinas, metodologias, formas de avaliação e opção por políticas institucionais de pesquisa e extensão.

Cabe ressaltar a abrangência do aspecto cultural, que tem hoje a conotação de um trabalho a ser considerado em toda a extensão da vida social, mais do que a seleção de um conjunto de valores que devam ser defendidos ou de idéias a serem promovidas em determinado contexto.

A cultura é o conteúdo substancial da educação, sua fonte e justificação última:

[...] é através do trabalho paciente e continuamente recommçado de uma tradição docente, que a cultura se transmite e se perpetua. A educação, por sua vez, realiza a cultura como memória viva, reativação incessante, promessa necessária de continuidade humana.

Na sociedade capitalista, que correspondeu às necessidades elementares da população contribuinte, desenvolvem-se:

[...] necessidades culturais dos grupos sociais, num sentido de produção e consumo. Há inadequação das planificações econômicas, para responder ao mal estar gerado pelo progresso: poluição, drogas, deterioração do meio ambiente, entre outros, e os grandes descontentamentos coletivos cujos sintomas são representados por

fenômenos característicos do homem, que vive no limite da saturação. (CERTEAU, 1994)

A ideia de reconstrução social está presente nas reflexões sobre a educação no sentido de uma nova construção de procedimentos que referendam a naturalização dos processos discriminatórios e opressivos presentes na história cultural humana e acirrado na sociedade globalizada, sendo que:

[...] o conceito de cultura, assim, apesar de recurso explicativo das interações humanas, não pode ser entendido sem que se identifique as estreitas relações que mantém com o marco político, econômico e social no qual é gerado e com o qual interage. (PÉREZ GOMEZ, 2001, p.14)

Aos pedagogos, como aos demais educadores, cada vez mais, se impõe o trabalho como agentes socioculturais e políticos, ampliando as posições democráticas propostas nos últimos anos, no sentido de que suas ações e interferências possam propiciar a todos os que passam pelo ensino formal e não escolar

[...] um processo emancipatório, que lhes assegure lugar e voz, sendo acolhidos também em suas diferenças e peculiaridades, reforçando as posições, evidenciando a importância das abordagens culturais, no sentido de contemplar possibilidades de formação dos diferentes grupos sociais presentes na sociedade atual, considerando sua diversidade.

Um projeto que contemple tais aspectos exige a participação de todos na sua construção e execução, proporcionando condições para articular os pressupostos do trabalho teórico-metodológico do ensino, da pesquisa e da extensão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procurou-se analisar a concepção de gestão na educação em uma perspectiva de formação humana, por meio da verificação da forma que professores e gestores atuantes compreendem-na e colocam-na em seus projetos pedagógicos.

Incontestavelmente, a gestão da educação é responsável pela garantia da qualidade da formação humana, para a qual se torna um compromisso e um direito inalienável.

A questão central envolveu a concepção de gestão democrática, determinada pelos conceitos relacionados à administração escolar, ao trabalho docente e à garantia de qualidade da educação em todos os níveis. A proposta é a de uma gestão de educação que atenda à convivência de uma sociedade fraterna e solidária, para que os sujeitos, ainda que estejam na condição de excluídos, exerçam com dignidade a sua inserção social.

Os artigos 14, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e 22, do Plano Nacional de Educação (PNE), de 27 de junho de 2014, determinam que os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola, além de garantir a participação das comunidades escolares e locais em conselhos escolares

A escola, principalmente a pública, é o *locus* ideal para essa inserção. As complexas determinações sociais, baseadas em diferentes concepções teóricas e práticas pedagógicas, determinam várias formas na condução da gestão escolar. Este é um desafio para quem nela atua e é percebido nos cursos em que se formam os profissionais de educação

Os projetos pedagógicos das universidades pesquisadas demonstram que, diante dos desafios impostos pelas mudanças do mundo do trabalho, determinam-se novas relações entre o campo de formação e a atuação desse profissional. De acordo com esse aspecto, a formação do profissional está relacionada às diretrizes políticas e à implantação de um currículo advindo dos organismos internacionais que, pretensamente, se propõem financiar a educação nos países periféricos.

A formação contemplada nos projetos pedagógicos em relação à gestão da educação como formação humana atende à proposta de uma educação omnilateral, e abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos, que não são simplesmente dados pela natureza.

Na pesquisa com coordenadores de curso e com professores procurou-se verificar se há concepção de sociedade, educação, escola e gestão. E o que significa uma concepção?

Independente se é a elaboração de uma teoria, ou o resultado de algum processo de criação, ou advinda no senso comum, ela pode ser vista como uma maneira de enxergar o mundo ou ter uma ideia ou uma opinião. Sobre a formação dos profissionais da educação, constatou-se o propósito da socialização de informações e de reflexões, iniciativas e realizações, com vistas a manter a interlocução permanente e fortalecer, cada vez mais, a atuação nos campos da política e gestão da educação.

Essa pesquisa investiga os seguintes aspectos: encaminhamentos que o Estado do Paraná adotou por orientação do Ministério da Educação, MEC, e das Secretarias de Estado da Ciência e Tecnologia e da Educação, o acompanhamento na implantação das Diretrizes Curriculares e nas orientações para a construção dos Projetos político-pedagógicos na Universidade Federal e nas universidades estaduais; a relação existente entre o campo de formação (universidades públicas, federal e estadual) e o campo de atuação (escolas) em relação à formação do pedagogo em gestão escolar.

A vivência, como professora do curso, e em especial na área da gestão, possibilitou fazer um paralelo entre a formação anterior, cuja ênfase estava nas habilitações (supervisão educacional, orientação educacional, administração escolar e inspeção) e o momento em que se preconiza uma formação para a docência e gestão, de acordo com a diretriz atual.

O universo pesquisado revelou-se repleto de contradições, e ao mesmo tempo, exigiu que se analisasse o projeto pedagógico do curso, a formação dos professores responsáveis pelas disciplinas, os conteúdos e práticas que foram trabalhadas em sala de aula. Esse universo necessita apoiar-se no pensamento dialético, porque é necessário analisar a realidade na sua totalidade, na qual se enfatiza que a dialética parte do homem na compreensão da natureza real das coisas. Na maioria das vezes, as coisas são representações do real e não o traduzem como realmente é. Esta foi uma constatação.

Os capítulos apresentados trataram das mudanças do mundo do trabalho, da gestão escolar relacionada à origem dos princípios gerais da administração escolar e da formação do pedagogo em gestão escolar.

O primeiro capítulo analisou as transformações do mundo do trabalho e os impactos sofridos com a organização de um novo modelo de sociedade. Karl Marx e Harry Braverman foram os autores principais que fundamentaram as concepções sobre o mundo do trabalho e, em decorrência, do trabalho docente. Essa reflexão permitiu a análise sobre o conceito de trabalho e sobre as categorias mercadoria, trabalho vivo/morto, mais-valia, trabalho produtivo e trabalho improdutivo, produção imaterial, trabalhador coletivo. O principal resultado é a identificação da degradação e a precarização que a classe trabalhadora sofreu ao longo do

século XX. e, conseqüentemente, o trabalho docente.

Ficou evidente que a divisão do trabalho, incluindo o efeito que se produziu na organização do trabalho é resultado da fragmentação do processo capitalista na produção, sempre motivado pelas necessidades do mercado, pela intensificação do trabalho, pela premissa que educar o trabalhador é torná-lo adaptável e passivo à divisão do trabalho.

A análise sobre o regime de trabalho do professor, efetivo e temporário, interfere na consolidação do projeto pedagógico, nas condições de trabalho e na qualidade do curso. As atividades docentes envolvem carga horária destinada ao ensino, à pesquisa e ao cumprimento do que está destinado à docência e à gestão. As demais atividades cumpridas pelo professor que atua no curso, independente do regime de trabalho, comprovam que há divisão de trabalho entre os professores do curso, identificadas na distribuição de aulas e nos projetos pedagógicos dos cursos de Pedagogia.

O segundo capítulo analisou a concepção de gestão democrática, relacionada à política e à formação humana. Historicamente, essa formação qualificava para funções específicas, como o especialista em educação, adotando princípios tecnicistas, próprios da divisão técnica do trabalho. O mundo fabril e escolar comprovou que esses universos sofreram as mesmas influências a partir do final do século XIX. As ponderações levantadas sobre o papel do professor que atua no curso, a relação com o aluno, a ênfase dada ao projeto pedagógico, a organização da matriz curricular e a concepção que têm sobre gestão democrática, demonstra o perfil do professor que atua no curso. A construção dos projetos pedagógicos dos cursos das três instituições pesquisadas atendeu à Resolução CNE/CP nº 01/2006 – MEC em relação à docência e à gestão escolar. Pode-se observar que, nesse universo, diferentes concepções sobre gestão estão descritas nos projetos pedagógicos, embora duas delas se sobressaíam: uma que dá ênfase a uma concepção conservadora, baseada em autores que se aproximam da administração da empresa, e outra, contrária, que apresenta uma visão crítica da administração escolar.

A administração escolar baseia-se em aspectos administrativos e pedagógicos, porém, faz algumas exigências como a polivalência, a tomada de decisões, a compreensão do que é uma gestão compartilhada e a adequada organização do trabalho pedagógico. O profissional pode ter como perfil, experiência na área como docente (qualquer modalidade de ensino, público ou particular) e na área de gestão, sendo a realidade da escola, o campo de trabalho do pedagogo.

O projeto pedagógico do curso de Pedagogia requer novas discussões sobre a formação, possibilitando maior articulação entre as disciplinas que contemplam a docência e a

gestão. Só há sentido se toda a comunidade acadêmica puder inteirar-se do contido nesse documento e buscar maior objetividade sobre o perfil do pedagogo que se pretende formar, além da concepção de gestão democrática, da realidade da escola, da forma de inserção nesse espaço formal e no contato com as práticas de gestão escolar. Isso propicia que o profissional da educação, enquanto educador, entenda seu papel como agente transformador da realidade das classes menos favorecidas.

O curso de Pedagogia de qualidade permite que o seu egresso tenha condições adequadas para garantir a sua imersão na escola e no mundo do trabalho, ligado à formação profissional, à matriz curricular, à organização das disciplinas, e àquelas que fundamentam a gestão escolar como políticas educacionais, currículos, avaliação, organização do trabalho pedagógico.

O estágio, como prática pedagógica, independente do espaço, formal e não formal, da carga horária destinada para cada área, possibilita que o aluno realize atividades pedagógicas, independentemente da modalidade, na área da docência ou da gestão.

A contribuição prestada pelos órgãos de apoio, como a FORGRADE, ANPAE, CEDES, FORUNDIR, ANPED, auxiliou na tomada de posição sobre os rumos e a interpretação dos documentos que norteavam essa formação, envolvendo a docência e a gestão, como ponto central nessa discussão; em particular, a proposta de uma gestão democrática e o entendimento das funções que competem a cada uma das instâncias administrativas e pedagógicas, de acordo com a Diretriz Curricular para a Licenciatura em Pedagogia.

Os momentos de discussão sobre a instituição responsável pela formação e a escola possibilita um paralelo entre o perfil de uma administração autoritária e de uma administração democrática. Nesse espaço, a organização de práticas, por meio de estágios e da inserção do aluno em projetos de extensão, supera as características tecnicistas, próprias da administração empresarial, com enfoque instrumentalizador; também a análise de autores detentores de diversas concepções contribui para uma concepção segura em gestão escolar. Sua disposição nos projetos pedagógicos alteram e modificam o conceito sobre escola, educação e sociedade.

O terceiro capítulo analisou a formação do pedagogo como gestor a partir da década de 1960, evidenciando os seus aspectos legais. Verificou-se que nessa formação está implícita a trajetória histórica, marcada pela legislação das últimas décadas. Essa análise, demonstra que a influência da concepção taylorista na escola se intensificou a partir da década de 1960.

Faz-se necessária a elaboração de um currículo que conceba o pedagogo enquanto

profissional da educação, que conhece e reconhece o espaço escolar na sua totalidade, que aja como articulador e organizador do processo político-pedagógico escolar, mesmo que essa sociedade seja perpassada por novos paradigmas políticos, econômicos, sociais e culturais. Essa proposta, de acordo com as novas diretrizes, impõe tomada de decisão com base na avaliação realizada por professores e alunos, sobre as concepções e representações acerca do papel e função do pedagogo e o conhecimento a respeito da proposta curricular.

Somente assim haverá a superação das dificuldades encontradas no trabalho pedagógico, diagnosticadas como a pouca interação entre teoria e prática e a falta de diálogo entre alunos e professores, e a compreensão dos processos desenvolvidos na relação pedagógica e nos resultados alcançados. Mesmo sendo instâncias diferenciadas, professores e alunos conservam cada qual seu ponto de vista sobre a proposta curricular, sobre os conteúdos que consideram válidos para a formação. Embora parta de instâncias diferenciadas, a definição da prática pedagógica conserva conflitos peculiares notados a partir da visão histórica dessa formação.

A demanda para a atuação desse profissional contextualiza o local em que atuará e o enfrentamento das questões cruciais da escola brasileira na contemporaneidade, pois, para eles impõem-se, cada vez mais, um trabalho voltado para os aspectos socioculturais e políticos, levando em conta as posições democráticas propostas nos últimos anos, que propiciem para os que passam pelo ensino formal, um processo emancipatório, que lhes assegure lugar e voz, sendo acolhidos em suas diferenças e peculiaridades como a diversidade cultural, social e política. É fundamental que sejam criadas condições para que os alunos e professores participem na formulação, execução e avaliação da proposta curricular, constituindo-se, portanto, como sujeitos do próprio processo de formação e atuação.

O quarto capítulo analisou os dados obtidos sobre as instituições pesquisadas e comprovou a divisão do trabalho e a formação do pedagogo em docência/gestão. Com base no materialismo dialético e nas categorias de conteúdo, chegou-se aos resultados sobre o destaque que é dado à gestão escolar, nos projetos pedagógicos das instituições pesquisadas. Percebe-se que, como formação do pedagogo, ela está descrita na fundamentação teórica do curso, na organização da matriz curricular, na disposição das disciplinas, nas ementas e nas referências bibliográficas.

A formação humana é um compromisso da gestão e, como objeto investigado nos projetos pedagógicos, verificou-se que os cursos das instituições pesquisadas estão intimamente compromissados com essa formação.

O estudo e elaboração desta tese propiciaram as seguintes questões propositivas:

- Desenvolver uma proposta na formação dos profissionais de educação, compreendida como formação humana, com base em uma educação omnilateral, que possibilite aos sujeitos vir a ser em todas as suas dimensões, e apresentem sólida formação teórica e razoável formação técnica.
- Constituir, na formação do pedagogo, as atividades de planejamento e execução, compreendendo a realidade de seu tempo e o desenvolvimento da consciência crítica que interfere e transforma as condições da escola, da educação e da sociedade.
- Compreender as mudanças ocorridas na formação do pedagogo, a formação em gestão escolar, pelo reconhecimento como profissional imprescindível para a educação, tanto pela constatação de sua necessidade no dia a dia escolar, quanto pela referência feita na legislação brasileira.
- Construir coletivamente o projeto político pedagógico e os pressupostos que fundamentem a preparação para o exercício pleno da cidadania como germen da formação de todo profissional da educação, na educação básica.
- Entender a formação dos profissionais da educação relacionada a uma sociedade democrática e verdadeiramente humana, não apenas ao serviço dos interesses do capital, das competências técnicas, mas que atenda a uma proposta para a formação humana.
- Analisar a busca incessante feita pelos profissionais da educação pela necessidade de melhores salários, condições de vida, pelo reconhecimento de toda a comunidade, que atendam aspirações pessoais e profissionais.
- Relacionar as políticas de formação dos profissionais da educação à gestão da educação, as quais partem do pressuposto que a formação humana substitui a formação técnica.
- Compreender as novas demandas socioculturais, que priorizam a indissociabilidade entre a docência, a organização, a gestão do trabalho pedagógico e a pesquisa no âmbito das várias dimensões do trabalho pedagógico.
- Comprometer-se com o atual contexto social e educacional, desenvolvendo pesquisas que permitam a transformação da educação, assumindo os desafios impostos à educação contemporânea.
- Relacionar o mundo do trabalho ao mundo da escola, compreendendo que a gestão exercida pelo trabalho do professor está embasada no projeto pedagógico

da instituição escolar, na gestão do ensino e de classe, na gestão do processo de aquisição do conhecimento e na formação para a cidadania.

- Analisar as fases que antecederam a divisão técnica do trabalho, em que o trabalho trocado como mercadoria, se constitui resultado da operação parcelada realizada pelo trabalhador.
- Analisar os efeitos da gerência, entre eles o taylorismo, que determina a separação entre conhecimento e ofício, como rotina de trabalho e ferramenta humana da gerência.
- Compreender a gestão e a administração escolar, consideradas como atividades meio para atingir-se os fins da educação, garantindo que a educação seja um processo de emancipação humana.
- Analisar a importância da concepção sobre gestão educacional com destaque sobre a presença da formação humana nos projetos pedagógicos dos cursos de Pedagogia em relação à matriz curricular, ementas e bibliografias, após elaboração e homologação da Diretriz Curricular para o curso de Pedagogia.
- Atender ao que está disposto no Plano Nacional de Educação, em relação à Gestão Democrática na Educação, à meta nº19, assegurando as condições para a efetivação da gestão democrática da educação.
- Analisar a identidade do pedagogo orientado pela profissionalidade docente e pelas fragilidades relacionadas ao seu estatuto epistemológico, cômico de seu papel histórico na educação brasileira.
- Dispor na organização curricular do curso de Pedagogia, disciplinas que contemplem a docência e a gestão, com ênfase no novo perfil do pedagogo, pautada na ética e na responsabilidade social, para a construção de uma sociedade incluyente, justa e solidária.
- Propor a formação de um pedagogo unitário, atendendo a docência e a gestão motivadas pelas transformações relacionadas à evolução da ciência, à tecnologia, ao trabalho e à diversidade sociocultural.
- Analisar a concepção marxista de *praxis* como um avanço e uma superação no sentido dialético, que evidencia o sentido real, objetivo, material do homem, como ser social prático.
- Avaliar a contribuição da escola para se atingir a emancipação humana, tendo em vista a superação dos efeitos degradantes do capitalismo,

- Analisar as condições de trabalho dos profissionais de educação que atuam no curso de Pedagogia, pelo regime de contrato temporário e pelas péssimas condições de trabalho a que são submetidos, o que dificulta a consolidação do projeto pedagógico do curso.
- Verificar que o grande desafio enfrentado no momento da disseminação do projeto pedagógico é sua acessibilidade, devendo permitir que toda a comunidade possa inteirar-se do que contém esse documento.
- Analisar a realidade, mesmo que provisória, é uma visão de conjunto que permite descobrir a estrutura significativa em uma situação dada.
- Avaliar as diferentes formas da realidade concreta, identificando o modo que a grande massa da população tem de ver as coisas, determinada pela divisão do trabalho, pela divisão da sociedade em classes e pela hierarquia das posições sociais que sobre ela se ergue.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Angela da S. *et al.* Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. **Educação e Sociedade**, Campinas: v. 27, n. 96 - Especial p. 819-842, out. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 11 abr. 2012.

_____. Gestão da educação e formação do profissional da educação no Brasil. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **boletim da ANPAE**. Discurso de posse no biênio 2011 a 2013 como presidenta. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/website/>>. Acesso em: 30 ago. 2013

AGUIAR, Márcia Angela da S; MELO, Márcia Maria de Oliveira. Pedagogia e Faculdades de Educação: vicissitudes e possibilidades da formação pedagógica e docente nas IFES. **Educação e Sociedade**. Campinas: v. 26, n. 92, p. 959-982, Especial - out. 2005 8.4.1. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 24 fev. 2014

ALVES, Gilberto Luis. **A produção da escola pública contemporânea**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

APARÍCIO, Luís. **Tópicos iniciais sobre supervisão da educação**. Curso para administradores e supervisores da Educação na América Latina. São Paulo: CRPE - OEA, 1972.

ARROYO, Miguel Gonzáles. Administração da Educação: poder e participação. **Educação e Sociedade**, Campinas: Ano I, n. 2, p. 36-46, jan. 1979.

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. Petrópolis: Vozes, 1998.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE). **Políticas públicas de formação dos profissionais da educação**: desafios para as instituições de ensino superior. In: Encontro Nacional da ANFOPE, 12, 2004, Brasília, DF. Documento final. Brasília, DF: 2004.

BARROSO, João. O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal. In: FERREIRA, Naura S. Carapeto. **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 1998.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 30 maio. 2013.

_____. **Lei nº 9394, de 24 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 11 abr. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia**. Aprovada em 13 de dezembro de 2005. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 30 maio 2013.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002.** Aprovada em 17 de janeiro de 2002. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em: 07 de julho de 2014

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 13.005-PNE de 25 de junho de 2014** Aprova o Plano Nacional de Educação-PNE e dá outras providências. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 26 de agosto de 2014.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.** Disponível em: <portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 09 dez. 2013.

_____. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010.** Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em 26 de agosto de 2014.

_____. Ministério da Educação. **Parecer nº 252/69.** Disponível em: <portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/conselheiro.pdf>. Acesso em 09 dez. 2013.

_____. Ministério da Educação. **Parecer nº 262/69.** Disponível em: <portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/conselheiro.pdf>. Acesso em: 09 dez. 2013.

_____. Ministério da Educação. **LDBEN nº 4.024/61.** Disponível em: <www.p.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61>. Acesso em: 09 dez. 2013.

_____. Ministério da Educação. **Reforma do Ensino do 1º e 2º Graus nº 5692/71.** Disponível em: < www.mec.gov.br/>. Acesso em: 09 dez. 2013.

_____. Ministério da Educação. **Resolução nº 2 de 30 de janeiro 2012.** Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc. Acesso em: 26 de agosto de 2014.

_____. Ministério da Educação. **Resolução nº 3 de 2 de julho de 2007,** Dispõe sobre procedimentos a serem adotados quanto ao conceito de horas-aula e dá outras providências. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces003_07.pdf. Acesso em: 26 de agosto de 2014.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 808/2010/MEC 18 de junho de 2010.** Aprova o instrumento de avaliação para reconhecimento de Cursos Pedagogia, no âmbito do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES Disponível em <https://www.puc-campinas.edu.br/handlers/arquivos/>. Acesso em: 26 de agosto de 2014.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista:** a degradação do trabalho no século XX. 3. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1974.

BRZEZINSKI, Iria *et al.* Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação profissional da educação. **Educação e Sociedade**, Campinas. v. 27, n. 96, 2006.

_____. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores.** Campinas: Papirus, 1996.

_____. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento.** 5. ed. Campinas: Papirus, 2005.

_____. **Tramitação e desdobramentos da LDBEN/1996:** embates entre projetos antagônicos de sociedade e de educação. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1981-77462010000200002&script=sci_arttext>. Acesso em: 05 abr. 2012.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia.** São Paulo: UNESP, FEU, 1999.

CASTRO, Magali **A formação de professores e gestores para os anos iniciais da educação básica:** das origens às diretrizes curriculares nacionais. Disponível em <http://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/vie>. Acesso em: 26 de agosto de 2014.

CERTAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: a arte de fazer.** Petrópolis: Vozes, 1994.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Federalismo político e educacional. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto *et al.* **Políticas públicas e gestão da educação:** polêmicas, fundamentos e análises. Brasília: Líber Livro, 2006.

DEMO, Pedro. **Conhecimento moderno:** sobre ética e intervenção do conhecimento. Petrópolis: Vozes, 1997.

DELORS, Jacques (Coord.). Os quatro pilares da educação. In: _____ **Educação: um tesouro a descobrir.** São Paulo: Cortez, 1998.

DOURADO, Luiz Fernandes. Plano Nacional de Educação: avaliações e retomada do protagonismo da sociedade civil organizada na luta pela educação. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto *et al.* **Políticas públicas e gestão da educação:** polêmicas, fundamentos e análises. Brasília: Líber Livro, 2006.

DURKHEIM, Émile. **Da divisão do trabalho social.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ENGUITA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola:** educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

_____. **Educar em tempos incertos.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. Docência, gestão e pesquisa nas diretrizes curriculares. **Revista Brasileira de Formação de Professores da Faculdade Central de Cristalina-Vol. 1, No 1, p. 178-203, set. (2009).** Disponível em <200.252.29.37/FACEC/revista_eletronica/.../formacaodeprofessores/.../tit...>. Acesso em: 07 set. 2014.

FAYOL, Henri. **Administração industrial e geral:** organização, comando, coordenação e controle. 10. ed. São Paulo: Atlas, 1990.

FÉLIX, Maria de Fátima da Costa. **Administração escolar:** um problema educacional ou

empresarial? São Paulo: Cortez, 1985.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Diretrizes Curriculares para o curso de pedagogia no Brasil: a gestão da educação como gérmen da formação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 97, p. 1341-1358, set./dez. 2006a.

_____. **A gestão da educação na sociedade mundializada**: por uma nova cidadania. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. A gestão da educação e as políticas de formação de profissionais da educação: desafios e compromissos. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. O papel do supervisor no contexto brasileiro. Cadernos CEDES - **Supervisão educacional**: novos caminhos. São Paulo: Papirus, 1982.

_____. Gestão democrática da educação para uma formação humana: conceitos e possibilidades. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 167-177, fev./jun. 2000. Disponível em: <www.emaberto.inep.gov.br/index>. Acesso em: 22 fev. 2014.

_____. O trabalho e a formação dos profissionais da educação: priorizando finalidades com autodeterminação. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?** São Paulo: Papirus, 2002.

_____. Formação continuada e gestão da educação no contexto da cultura globalizada. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto.(org) **Formação continuada e gestão da educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Repensando e ressignificando a gestão democrática da educação na cultura globalizada. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 25, n. 89, p. 1227-1249, Set./Dez. 2004. Disponível em: < <https://www.google.com.br/search>>. Acesso em: 07 fev. 2014.

_____. Gestão democrática na formação do profissional da educação: a imprescindibilidade de uma concepção. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). **Políticas públicas e gestão da educação**: polêmicas, fundamentos e análises. Brasília: Liber Livro, 2006b.

_____. Gestão democrática da educação: ressignificando conceitos e possibilidades. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. (org.). **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009a.

_____. A supervisão educacional no contexto da gestão da educação: por uma formação humana. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Supervisão educacional**: uma reflexão crítica. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2009b.

FREITAS, Helena. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e movimento dos educadores. **Educação e Sociedade**, n. 68, ano XX, dez/1999.

_____. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação.

Educação e Sociedade, versão impressa v. 23 n. 80 Campinas, set. 2002. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002008000009>>. Acesso em: 21 maio 2012.

_____. Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. **Educação e Sociedade**, vol. 27, n. 96, Especial, p. 819-842, Campinas: out. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 11 abr. 2012.

FORD, Henry. **O que é fordismo**. Disponível em: <<http://www.suapesquisa.com/economia/fordismo.htm>>. Acesso em: 22 fev. 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista**. São Paulo: Cortez, 1984. .

_____. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **Ensino Médio e técnico profissional: disputa de concepções e precariedade**. Disponível em: <<http://www.diplomatique.org.br/artigo.php?id=1384>>. Acesso em: 06 set. 2014.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GATTI, Bernadete. Formação de professores e problemas atuais. **Revista Brasileira de Formação de Professores**. v. 1, n. 1, p. 90-102, Maio/2009.

GONÇALVES, Sônia; DONATONI, Alaíde Rita. **Pedagogia: os marcos históricos, a identidade profissional e as novas diretrizes curriculares nacionais**. Disponível em: <<http://www.revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/247>> Acesso em: 14 fev. 2014.

GORZ, André. **Metamorfoses do mundo do trabalho: crítica da razão econômica**. São Paulo: Annablume, 2003.

KOPNIN, Pavel V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KÜENZER Acácia Zeneida. Trabalho pedagógico: da fragmentação à unitariedade possível. In: AGUIAR, Márcia Ângela da S. e FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). **Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?** Campinas: Papyrus, 2002.

KÜENZER, Acácia Zeneida , CALAZANS, Julieta, GARCIA, Walter. **Planejamento e educação no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão**. Disponível em: <[files.o-oficio-da-historia.webnode.com.br/.../...](files.o-oficio-da-historia.webnode.com.br/.../)> Acesso em: 08 mar. 2013.

_____. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. **Pedagogia da fábrica**: as relações de produção e a educação do trabalhador. São Paulo: Cortez, 1985.

KÜENZER, Acácia Zeneida e RODRIGUES, Marli. **As diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia**: uma expressão da epistemologia da prática, XIII ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino em Recife). Recife, 2006.

LANCILLOTTI, Samira Saad Pulchério. **A constituição histórica do processo de trabalho docente**. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP: 2008.

LEÃO, Antonio Arruda Carneiro. **Introdução à administração escolar**. 2. ed. São Paulo: Nacional, 1945.

LIBÂNEO, José Carlos. Diretrizes Curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepções estreitas da formação profissional de educadores. **Educação e Sociedade**, 2006, v.27, n.96, pp. 843-876.

_____. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2004.

LINHARES, Clarice. Schneider. Gestão do Projeto Pedagógico In: **Curso de especialização a distância**. Gestão Educacional. Guarapuava/PR: 2010.

LINHARES, Célia. GARCIA, Regina L. **Dilemas de um final de século**: o que pensam os intelectuais. São Paulo: Cortez, 1996.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. **Organização e administração escolar**. São Paulo: Melhoramentos, 1963.

MACHADO, Maria Aglaê de Medeiros. Desafios a serem enfrentados na capacitação de gestores escolares. **Em Aberto**, Brasília: v. 17, n. 72, p. 97-112, fev./jun. 2000. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1095-/996>>. Acesso em: 08 mar. 2013.

MARX, Karl. **O capital - livro I**. v. 1 e 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.

_____. **Capítulo VI Inédito de O Capital**: resultados do processo de produção imediata. São Paulo: Moraes, 1985.

MARX, K. e ENGELS, F. **A Ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2006.

_____. **Manuscritos econômicos e filosóficos**. 4. ed. São Paulo: Boitempo, 2010.

MELO, Márcia Maria de Oliveira. **Pedagogia e curso de Pedagogia**: riscos e possibilidades epistemológicas face ao debate e às novas DCNs sobre esse curso. Campinas: Cortez, 2006.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo, 2002.

NAPOLEONI, Cláudio; SMITH, Ricardo. **Marx**: considerações sobre a história do pensamento econômico. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Administração e Previdência. Departamento de Recursos Humanos. **Edital de concurso para o cargo de Professor/Pedagogo**. Disponível em: <www.pciconcursos.com.br>. Acesso em: 11 abr. 2012.

_____. **Lei Complementar nº 103/15/03/2004**. Disponível em: <www.fnbtancredo.seed.pr.gov.br/red...//Texto_Recursos_Humano>. Acesso em: 27 ago. 2014.

_____. **Lei nº. 10.576, de 14 de novembro de 1995**. Disponível em: <www.fnbtancredo.seed.pr.gov.br/red...//Texto_Recursos_Humano>. Acesso em: 27 ago. 2014.

PARANÁ. **Resolução nº 4122/2011** – GS/SEED regulamenta o Processo de Consulta à Comunidade Escolar para designação de Diretores e Diretores Auxiliares dos Estabelecimentos de Ensino da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar**: introdução crítica. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **Gestão escolar democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Átila, 2007.

_____. **Gestão democrática da escola pública**. 5. ed. São Paulo: Xamã, 2000.

PÉREZ, Angel Gómez. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In GIMENO SACRISTÁN, José; PÉREZ, Angel Gómez.. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividades docentes**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

PINO, Ivany Rodrigues *et al.* Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. **Educação e Sociedade**, Campinas: v. 27, n. 96 - Especial p. 819-842, out. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 11 abr. 2012.

PINTO, Álvaro Vieira. **Ciência e Existência**: problemas filosóficos da pesquisa científica. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

QUAGLIO, Paschoal. **Gestão da educação e dialogicidade problematizadora**. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19331>. Acesso em: 14 fev. 2014.

RIBEIRO, José Querino. **Ensaio de uma teoria de administração escolar**. São Paulo: Saraiva, 1986.

SANDER, Benno. **A gestão da educação e o Plano Nacional de Educação**. Universidade Federal Fluminense-UFF, 2007. Disponível

em <<http://www.anpae.org.br/seminario/ANPAE2012/Textos/BennoSander.pdf>> Acesso em: 06 set. 2014.

_____. **Sistemas na educação brasileira: solução ou falácia?** São Paulo e Niterói: Saraiva/Universidade Federal Fluminense, 1985.

SAVIANI, Dermeval. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação.** São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. **Educação e questões da atualidade.** São Paulo: Livros do Tatu, Cortez, 1991.

SAVIANI, Dermeval, DUARTE, Newton. **A formação humana na perspectiva histórico-ontológica.** 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n-45/02.pdf>>. Acesso em: 05 abr. 2013.

_____. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política.** 33. ed. revisada. Campinas: Autores Associados, 2000.

_____. **A pedagogia no Brasil: história e teoria.** Campinas: Autores Associados, 2008.

SHEEN, Maria Rosemary Coimbra Campos. **Política educacional e hegemonia: a criação das primeiras universidades estaduais do Paraná na década de 1960.** Tese de doutorado. (2005). Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.-br/document/?code=vtls000223671&opt=1>> Acesso em: 15 jan. 2014.

SILVA, Carmen Silvia Bissoli. **Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade.** 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVA, Marcelo Soares Pereira; *et al.* Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. **Educação e Sociedade**, Campinas: v. 27, n. 96. Especial p. 819-842, out. 2006. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 11 abr. 2012.

SILVA, Naura Syria Ferreira da. **Supervisão educacional: uma reflexão crítica.** Petrópolis, Vozes, 1998.

SMITH, Adam. **A riqueza das nações.** Disponível em: <www.suapesquisa.com/biografias/adam_smith.htm> Acesso em: 22 fev. 2014.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. **A produção do conhecimento e o ensino da gestão educacional no Brasil.** Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19238>> . Acesso em 07 set. 2014.

SUBIRATS, Marina. A educação do século XXI: a urgência de uma educação moral. IN: IMBÉRNON, Francisco (org.) **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

TAYLOR, Frederick Winslow. **Princípios da administração científica**. São Paulo: Atlas, 1974.

TEIXEIRA, Anísio. Natureza e função da administração escolar. In: TEIXEIRA, Anísio, \. **Administração escolar**. Edição comemorativa do I Simpósio Interamericano de Administração Escolar. Salvador: Faculdade de Filosofia da UFBA. ANPAE, 1968, p.9-17.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2004.

_____. **Planejamento**: Plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo. São Paulo: Libertad, 1995.

VASQUEZ, Adolfo Sanches. **Filosofia da praxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Educação básica**: projeto político pedagógico. **Educação superior**: projeto político pedagógico. Campinas: Papirus, 2004.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Política(s) e Gestão da Educação Básica**: revisitando conceitos simples. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19013>>. Acesso em: 27 ago. 2014.

ANEXOS

ANEXO 1 – INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DO ESTADO DO PARANÁ

INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DO ESTADO DO PARANÁ	
Denominação	Ano de funcionamento do Curso de Pedagogia
UEL – Universidade Estadual de Londrina	1956
UEM – Universidade Estadual de Maringá	1973
UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná	1966
UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa	1968
UNESPAR – Universidade Estadual do Paraná	1960
UNICENTRO – Universidade Estadual do Centro-Oeste	1976
UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná	1976
UFPR – Universidade Federal do Paraná	1939 (1ª. + antiga)

ANEXO 2 - UNIVERSIDADES PESQUISADAS

INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DO ESTADO DO PARANÁ EM QUE SE APLICOU A PESQUISA	
Denominação	Campus
UFPR – Universidade Federal do Paraná (1939)	1ª - Curitiba
UNESPAR – Universidade Estadual do Paraná (1960)	2ª - União da Vitória
UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa	3ª - Ponta Grossa

ANEXO 3 – SÍNTESE DOS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS

INSTITUIÇÃO A

ANÁLISE DAS CATEGORIAS DO MÉTODO DIALÉTICO E DE CONTEÚDO

Quadro 1 - Avaliação do currículo vigente

- formação para as funções de Gestão na Educação Básica;
- avaliações internas para detectar problemas detectados de acordo com o contexto social, objetivos do curso, fragilidades e potencialidades.

Quadro 2 - Justificativa do currículo proposto para a Gestão

- planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação
- projetos e experiências educativas nas escolas;
- a produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico
- organização e gestão de instituições e sistemas de ensino da Educação Básica;
- apropriação dos fundamentos teóricos e práticos para as funções de docência, de gestão e de desenvolvimento de pesquisa.

Quadro 3 - Posições conceituais

- sólida formação para docência e gestão educacional. ato educativo intencional, seja no trabalho pedagógico escolar ou não escolar;
- procedimentos didático-pedagógicos intencionais passíveis de uma abordagem transdisciplinar (ANFOPE, ANPED, ANPAE, FORUNDIR, CEDES, FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR, 2001).
- sólida formação teórica articulada com a realidade escolar;
- disciplinas de Gestão Educacional;
- disciplinas de Estágio Supervisionado em Docência e Gestão na Educação Básica;
- contexto social e educacional;
- desafios da educação contemporânea;
- gestão democrática como base para organização do trabalho pedagógico;

- construção do projeto educacional;
- dinâmica interna à escola ;
- participação na elaboração e execução das políticas e programas escolar-educacionais;
- planejamento cooperativo em torno de um currículo democrático;
- elaboração de projetos pessoais e coletivos;
- gestão democrática como vivência cotidiana dos princípios democráticos de colaboração, solidariedade, noção de coletividade, livre fluxo de ideias, envolve tensões e contradições, conflito, diversidade de percepções e concepções;
- conflito como ponto de partida para a construção das propostas pedagógicas;
- gestão democrática defendida como base para organização do trabalho pedagógico e como instrumento de transformação das práticas escolares educacionais como um todo.

Quadro 4 - Perfil profissional

- atuar com ética e compromisso;
- compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos,
- desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental;
- trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;
- reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas,;
- ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar;
- relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação;
- promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;
- identificar problemas socioculturais e educacionais;
- consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais,
- desenvolver trabalho em equipe;
- participar da gestão das instituições escolares e não escolares, contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico e de programas educacionais;

- realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros, sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambientais-ecológicos, sobre propostas curriculares e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas;
- utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos;
- estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhes caiba implantar;

Quadro 5 - Relação teoria e prática na formação do pedagogo

- disciplinas de estágio e metodologias relacionam teoria e prática;
- o estágio permite o conhecimento da realidade da futura professã;
- observações e as vivências desde o 1º ano do curso ajudam a unir a teoria aprendida com a prática;
- disciplinas articuladas com o estágio;
- aproximação da teoria com a prática;
- disciplina articuladora possibilita um olhar teórico-prático no âmbito educacional;
- discussão sobre a Gestão Educacional na escola;
- fragilidades apontadas: necessidade de melhor visualização da realidade escolar com respeito à prática pedagógica; a falta de conhecimentos práticos dos professores; o distanciamento entre a prática apregoada no curso e os métodos pedagógicos utilizados pelos professores na escola; muita teoria e pouca prática.; falta conexão do Curso com a realidade escolar; o curso deve oferecer mais espaços para a prática, pois não há muito preparo para enfrentar a sala de aula;os conteúdos abordados perdem significado pela falta de relação direta com a realidade; as observações realizadas, sem o auxílio dos professores, tornam-se sem fundamento; faz-se necessária uma carga horária maior para as disciplinas relacionadas à carreira e atuação do professor em sala de aula.

INSTITUIÇÃO B

Quadro 1- Avaliação do currículo vigente

- experiências em espaços de aprendizagem;

- atendimento aos princípios básicos: flexibilidade, autonomia, integração e atualização;
- superação na fragmentação das disciplinas;
- formação de profissionais flexíveis,

Quadro 2 - Justificativa do currículo proposto para a Gestão

- docência da Educação Infantil;
- docência dos anos iniciais da Educação Fundamental;
- docência dos Cursos de Ensino Médio de modalidade Normal;
- docência em Cursos de Educação Profissional;
- atividades na área de serviço e apoio escolar, bem como em outras áreas, nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos;
- organização e gestão de sistemas e Instituições de Ensino;
- qualificação continuada, atendendo à legislação vigente: LDBEN 9394/96, artigo 61, fundamentado em dados provenientes da realidade sociocultural da região de abrangência.

Quadro 3 - Posições conceituais

- pressupostos éticos que viabilizam a relação educacional em todas as instâncias, através da prática dos princípios e valores morais indo ao encontro das aspirações propriamente humanas de emancipação, de liberdade e de equidade, objetivados em posturas pedagógicas que buscam articular os conhecimentos à uma conduta social;
- dimensão sociopolítica, através da abordagem crítico-reflexiva da realidade do conhecimento e da sociedade,
- dimensão sociocultural;
- dimensão técnico-científica,
- dimensão técnico – profissional;
- articulação de estrutura, disciplinas e atividades curriculares, voltadas à dinâmica da realidade, ao trabalho e à função social do pedagogo,
- necessidades de transformação social, intervenção responsável e participação solidária;
- atualização quanto às exigências de desenvolvimento cultural, científico e tecnológico;
- legislação educacional e profissional;
- coerência em relação ao mercado e ao mundo do trabalho.
- ênfase na flexibilidade para o tratamento das disciplinas e atividades do curso,

- oportunidades de intercâmbio discente com outras instituições de ensino;
- participação dos graduandos no seu processo de desenvolvimento humano e profissional;
- matriz curricular no que diz respeito a sequência, distribuição, encadeamento, carga horária e regime de funcionamento;
- trabalho conjunto, articulado e cooperativo do corpo docente do curso, enquanto principal agente responsável pela concretização do presente Projeto Político Pedagógico, com a participação conjunta dos graduandos e egressos e ênfase no seu processo de desenvolvimento humano e profissional de forma contínua e autônoma.

Quadro 4 - Perfil profissional

- definição do perfil do pedagogo a ser formado baseia-se nas Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, que descreve o perfil comum deste profissional como pessoa habilitada a atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais, e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissional;
- profissional capaz de atuar em funções de docência e gestão pedagógica;
- profissional comprometido com o autodesenvolvimento e com a qualidade social;
- agente de produção e transformação do conhecimento;
- profissional motivado em contribuir com suas visões e ações nos ambientes escolares e não-escolares, que demonstra vontade de aprender a aprender, aprender a ser, aprender a fazer e aprender a conviver (DELORS, 1998) e apresenta flexibilidade para mudar e fazer a diferença na sociedade;
- o Pedagogo do mundo globalizado é capaz de construir seu próprio caminho na nova trajetória transformacional que permeia as relações educativas, o que exige atitude resiliente, ou seja, posturas pró-ativas, organizadas, éticas, positivas, flexíveis, bem como iniciativas educacionais que valorizem a diversidade.

Quadro 5 - Relação teoria e prática na formação do Pedagogo

- formar professores para atuarem nas diferentes etapas e modalidades da educação básica;
- incentivar os acadêmicos a participarem de projetos de Iniciação Científica que ocorrem anualmente na Instituição de Ensino;
- incentivar os acadêmicos a participarem de projetos de extensão organizados pelo Colegiado

do curso;

- atividades organizadas nas Práticas de Componente Curricular,
- participação dos futuros educadores no processo de avaliação institucional;
- tomar conhecimento do Projeto Pedagógico do Curso;
- projetos sociais, comunitários em ambientes escolares e não escolares;
- incentivá-los a participarem de eventos culturais da comunidade
- garantir o acesso a recursos pedagógicos
- garantir o estágio supervisionado em instituições escolares e não escolares;
- oferecer formação continuada aos acadêmicos e aos egressos.

INSTITUIÇÃO C

Quadro 1 - Avaliação do currículo vigente

- trabalho pedagógico coletivo;
- eixos temáticos: Organização e Funcionamento do Curso; Organização Curricular; Metodologia e Avaliação; Conteúdos das Disciplinas e Bibliografia;
- nível de interesse/satisfação pelo Curso;
- relação professor-aluno;
- aprofundar a compreensão do conceito de Currículo;
- conteúdos que compõem a matriz teórica da proposta curricular;
- relação teoria/prática no âmbito do Currículo;
- relação entre a universidade e campos de estágio;
- autonomia intelectual do aluno;
- concepção e prática avaliativa condizentes com a proposta pedagógica do curso;
- integração das diferentes disciplinas aos objetivos do Curso.

Quadro 2 - Justificativa do currículo proposto para a Gestão

- concepção que orienta a formação do Pedagogo, na presente proposta curricular para o curso de Pedagogia;
- complexidade do trabalho curricular;
- currículo visto como um processo: concepções, disciplinas, metodologias, formas de avaliação e opção por políticas institucionais de pesquisa e extensão.

Quadro 3 - Posições conceituais

- exigências e demandas para a função do pedagogo
- Parecer 05/2005, aprovado pelo Conselho Nacional de Educação, que propõe as DCNs do Curso de Graduação em Pedagogia, aparece como solução provisória e discutível para as controvérsias historicamente presentes na formação do profissional pedagogo;
- oscilações em torno do papel do pedagogo, ora favorecem resoluções da racionalidade burocrática e ora avançam para decisões de flexibilização dos processos pedagógicos;
- possibilidades de atuação dos profissionais da educação, docentes e pedagogos,
- ampliação do campo de atuação do pedagogo;
- articular os conhecimentos relativos ao trabalho pedagógico;
- formação de profissionais de educação com novos perfis, capazes de atuar com as novas tecnologias, diferentes mídias e linguagens, participação social, lazer, programas de inclusão dos culturalmente diversos, pessoas com necessidades educacionais especiais e inúmeras possibilidades formativas que a vida social e produtiva tem demandado;
- Parecer 05/2005 concentra o trabalho do pedagogo como professor de educação infantil, das séries iniciais, do magistério em nível médio e cursos profissionalizantes, privilegia as dimensões práticas da ação educativa e secundarizam a atuação pedagógica e reforça o caráter instrumental da formação pedagógica;
- concepção de pedagogo unitário, competente para atuar na gestão e na docência;
- concepções que se confrontaram historicamente nos cursos de Pedagogia;
- Pedagogia centrada na formação de técnicos educacionais do ensino (bacharelado);
- Pedagogia centrada na docência (licenciatura);
- Pedagogia centrada na Ciência da Educação, como espaço de formação dos especialistas;
- Pedagogia integradora das duas dimensões, formando o professor e o pedagogo unitário.
- resgate da função/atuação docente e busca de sua valorização e reorientação,
- competências com ênfase na prática,
- indissociabilidade entre teoria e prática;
- professor vem sendo historicamente aliado do controle integral do próprio trabalho ao ter reduzida a sua atuação à aplicação de normas e preceitos oficiais, restringindo-se a sua participação nos processos de construção e organização do trabalho pedagógico.

Quadro 4 - Perfil profissional

- ampliação do conceito de pedagogo unitário
- atendimento às demandas geradas pelas transformações atuais
- complexidade das relações humano-sociais e diversidade sócio-cultural; de outro para a atuação em espaços não-escolares;
- natureza histórica do trabalho pedagógico,
- entendimento da ciência pedagógica como integradora de diferentes enfoques;
- formação do pedagogo, mediante esses princípios, considera os seguintes pressupostos;
- compreensão do processo pedagógico
- compreensão e assimilação crítica das novas demandas socioculturais;
- indissociabilidade não hierárquica entre as dimensões consideradas (docência, organização e gestão do trabalho pedagógico e a pesquisa.
- indissociabilidade entre teoria e prática no exercício de suas funções;
- inter e transdisciplinaridade, a partir da promoção do diálogo epistemológico - a compreensão do papel social e político dos processos educacionais;
- compromisso político com a efetivação do acesso aos bens culturais
- desenvolvimento da competência teórica, didático-pedagógica e política junto aos profissionais da educação ;
- fortalecimento da dimensão didático-pedagógica da coordenação do curso de pedagogia
- consciência, ética e respeito à diversidade de natureza ambiental –
- atitude de pesquisa e problematização das realidades e contextos educacionais, buscando a união da teoria e da prática no processo de formação;
- assimilação crítica das novas linguagens da comunicação e da informação aplicadas aos processos pedagógicos;
- aluno como sujeito do próprio processo de formação, mediante orientação acadêmica que oportunize, informe e encaminhe escolhas e opções para aprofundamentos e ampliação de conhecimentos nas disciplinas do curso;
- pedagogo dessa forma estará apto a exercer o trabalho pedagógico em espaços educativos escolares e não escolares; na gestão e organização do trabalho pedagógico, como pesquisador do campo educacional, como professor da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, na articulação do processo de produção e divulgação de conhecimentos na área de Pedagogia.

Quadro 5 Relação teoria e prática na formação do Pedagogo

- mediação entre a teoria e a prática; possibilidade de atuação do profissional pedagogo, ao considerar as demandas atuais,
- prática é o ponto de partida e de chegada do trabalho intelectual;
- trabalho pedagógico que integra as dimensões;
- domínio das categorias teórico-metodológicas;
- prática não ensina senão através da mediação da ação pedagógica;
- processos pedagógicos intencionais, sistematizados mediante as relações entre teoria e prática, não basta inserir o indivíduo na prática, para que ele espontaneamente aprenda;
- mediação dos professores no conhecimento que os alunos apreendem nas instituições escolares
- papel do professor é decisivo na filtragem do currículo, pelos significados dos conteúdos e ensinamentos que passa, do ponto de vista social, que não são equivalentes nem neutros.
- a mediação apresenta-se como base do ensino e como objeto das disciplinas que lhe dão suporte: Didática, Currículo e Organização do Trabalho Pedagógico.
- compreensão do trabalho pedagógico na mediação e na ontologia do ser social leva a superar o caráter prescritivo que a elas geralmente se atribui e que não leva à formação do profissional pedagogo como intelectual participante,
- compreensão do papel histórico-cultural e crítico na sociedade em que, como sujeito, atua, capacidade de examinar a realidade a partir do estabelecimento de relações entre os elementos que fazem parte dela, essas disciplinas não podem se limitar a prescrever;
- atuação do pedagogo exige o acesso ao conhecimento científico, tecnológico e sócio-histórico, no sentido de buscar a formação de um profissional que desenvolva uma linguagem crítica e uma linguagem da possibilidade, de forma que, como educador social, reconheça que pode promover transformações na direção da dignidade humana e da justiça social na realidade em que atuará;
- capacidade intelectual, na perspectiva gramsciana, que confere à função dos educadores uma posição de criticidade e consciência sobre seu próprio papel na sociedade;
- função do educador na formação de novos intelectuais consiste em elaborar criticamente a atividade intelectual que existe em cada um em determinado grau de desenvolvimento;
- pedagogo, como intelectual, analisa os diversos âmbitos sociais de forma criteriosa e ética sobre as questões cruciais da sociedade e da educação brasileira, expressas nos movimentos sociais e nas lutas de grupos culturais excluídos.

- espaço formativo representado pelas instituições educacionais, o que confere ao período de Estágio, no curso de Pedagogia, momento por excelência de exercitar a reflexão intelectual teórico-prática necessária;
- aluno se aproxima dos objetos do fenômeno educativo pela observação, reflexão e problematização no campo de pesquisa para construir seu conhecimento sobre os depoimentos, atividades e representações dos grupos pesquisados.

ANEXO 4 – ORGANIZAÇÃO DAS CATEGORIAS

4.9. ANÁLISE DAS CATEGORIAS DO PROJETO

4.9.1 Gestão Escolar

Concepções	Funções de Gestão	Atividades	Processos decisórios	Princípio fundamental
Fundamentos teóricos/práticos para as funções: docência	Planejamento execução avaliação de projetos	Na área de serviço e apoio escolar.	Decisões educacionais mais amplas	Processos democráticos
Organização e gestão de instituições/sistemas ensino da Educ. Básica	Produção/difusão em contextos escolares e não escolares.	Relações sociais e produtivas	Construção do projeto educacional	Vinculação ao espaço que desejam influenciar
Disciplinas de Gestão Educacional	Estágio Supervisionado em Docência e Gestão na Educação Básica	Concretizar em sua prática a gestão democrática da escola	Participação na elaboração e execução das políticas/programas escolar/educacionais	Gestão democrática defendida como base para organização do trabalho pedagógico

FONTE: Dados tabulados pela pesquisadora

Análise

Gestão democrática como vivência cotidiana dos princípios democráticos de colaboração, solidariedade, noção de coletividade, livre fluxo de ideias, envolve tensões e contradições, conflito, diversidade de percepções e concepções, instrumento de transformação das práticas escolares educacionais como um todo processos de construção e organização do trabalho pedagógico.

4.9.2 Diretriz Curricular:

Discussão da Homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNs),;	Princípios e Objetivos da Pedagogia	Experiências em Espaços de aprendizagem	Adoção de métodos Que propiciem a verdadeira produção acadêmica	Complexidade do Trabalho curricular
Reflexiva: da realidade do conhecimento e da sociedade	Prática individual e coletiva	Promoção de mudanças efetivas	Elaboração de projetos pessoais e coletivos	Elemento de referência para a caminhada no processo de trabalho Relação educacional
Concepções que se confrontaram historicamente	Tendências e concepções	Exigências de desenvolvimento cultural, científico e tecnológico;	Percurso interdisciplinares	Campo de atuação do pedagogo

FONTE: Dados tabulados pela pesquisadora.

Análise

Abertura para o desenvolvimento de programas de formação, práticas e experiências pedagógicas e equilíbrio das diferentes disciplinas.

4.9.3 Formação no Curso de Pedagogia

Identidade

Desenvolvimento de programas de formação	Sólida formação teórica	Consolidação da formação	Diversos aspectos da formação	Direito de ter ideias diferentes
Formação humana emancipatória	Valores éticos	Desempenho profissional	Formação acadêmica	Reflexões do profissional
Concepção programada de formação	Aspirações propriamente humanas de emancipação	Ementas das disciplinas do eixo de pesquisa	Formação para a docência	Profissionais flexíveis, autonomia dos sujeitos no processo de formação

FONTE: Dados tabulados pela pesquisadora.

Análise

Formação de profissionais de educação, a docência e a gestão, com ênfase na

formação científico-pedagógica e resgate da função/atuação docente.

4.9.4 Divisão do Trabalho:

Relação entre a universidade e campos de estágio	Trabalho conjunto	Atuação dos profissionais	Concentra o trabalho do pedagogo	Práticas da ação educativa e secundarizam a atuação pedagógica
Relação ao mercado e ao mundo do trabalho	Conflito Integral do próprio trabalho	Racionalidade burocrática	Ênfase na flexibilidade	Práticas e experiências pedagógicas

FONTE: Dados tabulados pela pesquisadora.

Análise

Práticas da ação educativa e secundarizam a atuação pedagógica

4.9.5 Projeto Pedagógico

Função social do pedagogo	Revisão do papel do pedagogo	Valorizar as necessidades e interesses dos graduandos	Fragilidades e potencialidades	Sólida formação teórica
Dimensões	Dimensão sócio-cultural	Dimensão técnico-científica	Dimensão técnica	Relação teoria/prática
Concepção de pedagogo unitário	Superar a fragmentação	Resgatar o sentido humano	Transformação da educação	Exigências de desenvolvimento cultural, científico e tecnológico

FONTE: Dados tabulados pela pesquisadora.

Análise

Atender as exigências de desenvolvimento cultural, científico e tecnológico.

4.9.6 Matriz Curricular

Conceito de currículo	Integração das diferentes disciplinas aos objetivos do curso	Ementas das disciplinas do eixo de pesquisa	Currículo democrático	Aprofundamento, reflexão e discussão
Percursos interdisciplinares	Articulação	Indissociabilidade entre <i>teoria e prática</i>	Autonomia intelectual do aluno	Princípios e objetivos da pedagogia

FONTE: Dados tabulados pela pesquisadora.

Análise

Atender os princípios e objetivos da Pedagogia

4.9.7 Novas Políticas Educacionais

Proposta pedagógica do curso	Realidade sociocultural da região de abrangência	Legislação educacional e profissional	Papel da educação	Emancipação
------------------------------	--	---------------------------------------	-------------------	-------------

FONTE: Dados tabulados pela pesquisadora

ANEXO 5 - ESTADO DA ARTE

Inicialmente a apresentação de um quadro com o número do banco de teses e dissertações:

Relação de 47 dissertações (2006 – 2011) em gestão escolar no Brasil

Palavras chave	Quantas vezes
Gestão Escolar	33
Organização do trabalho pedagógico	9
Curso de Pedagogia	6
Identidade	3
Democracia	7
Educação	5
Autonomia	4
Plano de desenvolvimento na escola	1
Ideologia	2
Políticas públicas	2
Coordenador pedagógico	1
Regulamentação	1

Palavras chave	Quantas vezes
Discurso	1
Prática política cultural e educacional	1
Políticas educacionais	9
Projeto político pedagógico	8
Formação	9
Perfil do diretor escolar	1
Funcionários da educação	1
Escola	7
Performance infantil	1
Modelos lineares e hierárquicos	1
Modelos com dados em painel	1
Sistema de avaliação	1
Avaliação complexa	1
Precarização	2
Reforma	4
Emancipação	1

Palavras chave	Quantas. vezes
Administração	5
Capital	1
Totalidade dialética	1
Neoliberalismo	1
Progestão	2
Participação	8
Lógica gerencial	1
Diretor da escola	2
Descentralização do ensino	2
Ensino Superior	2
Inovação	1
Banco Interamericano de Desenvolvimento	1
PROEP	1
Público e privado	1
Planejamento educacional	1
PROEP	1

Palavras chave	Quantas vezes
Prática emancipadora	1
APMs	1
Governo Jaime Lerner	1
História da educação	1
Eleição de diretores	1
Conflito	1
Líder	1
Mediação	1
Trabalho docente	1
Controle social	1
Diretrizes curriculares	5
Letramento docente	1
Docência	1
NUPES	1
Avaliação institucional	1

Palavras chave	Quantas vezes
Curso de Pedagogia	2
Políticas educacionais	2
Diretrizes curriculares	2
Pedagogo	1
Currículo	2
Formação docente	1

Relação de 47 dissertações (2006 – 2011) em Gestão Escolar no Brasil

Palavras chave	Quantas. vezes
Gestão escolar	4
Curso de Pedagogia	1
Política educacional	3
Planejamento educacional	1
Administração	1
Formação	2
Projeto político pedagógico	1
Trabalho	1
Diretrizes curriculares	1
Escola	2
Modernidade	1
Desafios da Educação	1

Relação de 47 dissertações (2006 – 2011) em DCN 2006 – Pedagogia

Palavras chave	Quantas. vezes
Políticas educacionais	1
Formação docente	1
Currículo	1
Prática pedagógica	2
Pedagogia	1
Competências	1
Políticas educacionais	1
Formação docente	1
Currículo	1
Prática pedagógica	2
Pedagogia	1
Competências	1

Apresentação de trabalhos em eventos com tema: gestão e/ ou diretrizes do Curso de Pedagogia

Palavras chave	Quantas vezes
Formação	13
Gestão escolar	3
Pedagogia	13
Educação	1
Políticas educacionais	4
Diretrizes curriculares	6
Pedagogo	2
Currículo	2
Conhecimento Pedagógico	1
Docência	1
Tendências	1

ANEXO 6 - QUESTÕES DAS ENTREVISTAS: COORDENADORES-PROFESSORES-ALUNOS

a) Questionário/ para os alunos

Perguntas	Sim	Não
1. Você conhece as funções do gestor escolar?		
2. Você sabe quais são as características da gestão escolar?		
3. Participou em atividades de gestão escolar em alguma escola?		
4. A metodologia empregada pelo professor está de acordo com a disciplina em gestão escolar ?		
5. A disciplina de fundamentos em gestão escolar preparou para o estágio em gestão escolar?		
6. Os seminários aplicados na disciplina em fundamentos em gestão escolar foram bem conduzidos?		
7. Você identifica o embasamento teórico do professor em suas aulas?		

8. O que você entende por gestão educacional?

9. Quais dificuldades foram encontradas na disciplina de Gestão Escolar?

b) Questões para os professores:

1. O que você entende por gestão educacional
2. Qual concepção pedagógica ou embasamento teórico que o ajuda na compreensão sobre gestão escolar.
3. Como você avalia a disciplina de gestão escolar no curso de pedagogia.
4. Como inicia essa disciplina. Qual material ou referencial bibliográfico utiliza em suas aulas. Destaca algum autor principal.
5. Você tem ou teve experiência na área. Como aborda essa experiência com os seus alunos. Se não teve, como aborda essa disciplina.
6. O que acha importante destacar nessa disciplina.
7. Você tem contatos com escolas para ilustrar as suas aulas.
8. Tem algum conteúdo que você considera imprescindível.
9. Que outras questões destaca
10. Você escolheu ou foi designada para essa disciplina.

Questões com perguntas para os coordenadores.

1ª. Questão:

Porque a ênfase na gestão democrática

Um dos campos de atuação do pedagogo é a gestão educacional. Nesta atividade chave para o desenvolvimento das atividades no âmbito da organização, o pedagogo pode reproduzir papéis que levem esta organização a ser democrática ou anti-democrática.

Defende-se como princípio do curso de pedagogia, a gestão democrática, por entender que este tipo de gestão possibilita melhor eficiência e qualidade na educação pública, e porque a gestão democrática garante a participação dos agentes coletivos nas decisões, o que é importante para uma tomada de decisão mais qualificada e com legitimidade.

Ser democrático na gestão significa saber trabalhar em grupo, delegar tarefas, saber cobrar respostas, relacionar-se adequadamente com as pessoas, fazer uso responsável da posição ocupada, dialogar, liderar, incentivar a participação, defender a qualidade e a garantia do serviço público, no caso da educação pública de qualidade. Ser democrático é conquistar autoridade pela competência teórico-prática, e não por se impor autoritariamente, pelo medo.

O pedagogo, para ser um bom gestor, deve conhecer teoricamente os fundamentos da ciência da administração escolar; deve conhecer o sistema público em geral e da educação em particular; deve saber os mecanismos democráticos de participação e aplicá-los cotidianamente; deve desenvolver atitudes e habilidades de relacionamento interpessoal; deve ser articulado, para mediar situações-problema de todos os tipos; deve articular-se na comunidade para conseguir trazer para a escola benefícios que possam ser importantes para a formação dos alunos entre outros.

Apesar de a formação para a gestão democrática não poder ser realizada em sua totalidade pela formação acadêmica, pois exige perfis específicos, que se relacionam a capacidades pessoais o curso de pedagogia deve fortalecer no acadêmico, a necessidade de que a gestão democrática seja parte da sua atuação, pois somente através dela pode-se garantir a qualidade que se espera da educação pública.

Mais uma vez o conhecimento teórico da gestão deve ser aliado ao conhecimento de práticas de gestão democrática e não-democráticas que guiem a formação do futuro gestor.

2ª. Questão

Porque a ênfase na escola pública- Defesa do público como instância de construção de conhecimento comprometido com a sociedade

A formação do pedagogo numa Universidade pública não pode ter outro objetivo que não a formação de quadros para o trabalho nas instâncias públicas de educação formal. Portanto, o horizonte do curso deve ser voltado para a formação do pedagogo da escola pública, nos seus diversos níveis e modalidades, e também nas diversas possibilidades de ocupação dentro deste amplo sistema.

Mas o público não deve permear a formação apenas do ponto de vista da formação de quadros. O pedagogo deve defender a escola pública e os espaços públicos formais de educação contra o movimento generalizado de privatização e de precarização da qualidade

3ª. Questão

Enfatizam-se também que os pedagogos que partem para a gestão educacional, que estes possam reproduzir relações democráticas no âmbito em que atuarem, para que estas relações possam auxiliar no desenvolvimento global de uma educação democrática. Os futuros professores da educação especial devem se apropriar densamente dos conhecimentos e práticas pedagógicas que lhes permita inserir estas pessoas na sociedade, através da educação, o que exige conhecimentos interdisciplinares, desde conhecimentos psicológicos, neurológicos, pedagógicos, sociológicos entre outros.

Voltando-se para o princípio da relação teoria e prática ao longo do curso, é evidente que é preciso preparar os futuros pedagogos para a prática profissional, e, mesmo, instrumentalizá-los para esta prática, ensinando-os a alfabetizar, a educar e cuidar das crianças da educação infantil, a lidar com os adultos, a educar os deficientes, a construir relações democráticas no âmbito da gestão etc.

O entendimento do público como instância privilegiada de ação, portanto, passa pelo igual entendimento de que é preciso formar pedagogos com qualidade.

4ª. questão

Defende-se que a cidadania seja apenas um degrau para a formação humana, que não faça do sujeito apenas aquele com “direito a ter direitos”, na sua relação com o Estado, mas sim que dirija a formação para a relação do indivíduo com o gênero humano, ou seja, que tenha como limite a humanização pela educação, o que é um passo muito maior que a formação cidadã.

5ª. questão

Os focos principais do processo de formação (e conseqüente atuação) do(da) Pedagogo(a) são a docência e a gestão educacional, tendo a pesquisa como princípio formativo, articulada ao ensino e à extensão.

Espera-se, desse profissional, que conheça, avalie e discuta, no seu âmbito de atuação, as concepções filosóficas e pedagógicas das políticas educacionais, os conteúdos curriculares e respectivas metodologias de ensino, as propostas e concepções de avaliação, numa perspectiva de formação contínua, e que saiba, inclusive, articular os processos formativos e o trabalho pedagógico como um todo, de forma a promover, efetivamente, a aprendizagem por parte de todos os educandos, além de promover, articular, coordenar planos, programas, propostas e projetos educativos, com o objetivo de gestar pedagogicamente processos que envolvam a implantação, a efetivação, a sistematização e a estruturação da educação e do trabalho educativo tanto para a escola quanto para fora dela.

Esse perfil, assim, definido, considerando-se a função de docente e a de gestor educacional, abrange, ainda, aspectos como:

- Capacidade de articular a ação-reflexão, envolvendo os conhecimentos teóricos, a prática docente a elaboração e avaliação de projetos pedagógicos, bem como a gestão e a articulação do trabalho educativo;
- Promoção de processos investigativos nos diversos campos educacionais, de forma a subsidiar o aprimoramento teórico-metodológico dos professores, pela sistematização de estudos, troca de experiências e debates, visando à socialização e produção do conhecimento e formação do cidadão;
- Conhecimento, compreensão e observação dos preceitos constitucionais e da legislação educacional em vigor;

- Postura ética e profissional, com responsabilidade social, que contribua para a construção de uma sociedade incluyente, justa e igualitária;
- Mobilização e integração de conhecimentos, capacidades e tecnologias para intervir qualitativamente em situações pedagógicas concretas, visando à formação e promoção dos educando;
- Implementação de mecanismos de acompanhamento e avaliação do trabalho pedagógico escolar pela comunidade interna e externa;
- Orientação dos processos de elaboração e concretização dos planejamentos de ensino-aprendizagem, junto ao coletivo de professores da escola, incluindo-se a organização de conselhos e assembléias de classe, de forma a propiciar a reflexão-ação sobre o trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula;
- Incentivar e promover atividades concernentes à gestão democrática como a participação em atividades do conselho escolar, associação de pais e professores, reuniões pedagógicas e grupos de estudos;
- Participação em atividades em âmbitos não escolares tais como: sindicatos, conselhos tutelares, organizações não governamentais, entre outras;
- Capacidade de análise para gestar os processos escolares e não escolares que estejam relacionados ao ato pedagógico, ao trabalho educacional e a articulação entre educação formal, não formal e informal, promovendo o exercício profissional do Pedagogo centrado na sua função de compreender o processo educacional também em contextos além dos ambientes escolares;

Isso tudo, dentre outras especificidades relativas a este perfil, previstas nas Diretrizes Nacionais para o Curso de Pedagogia, caracterizam o(a) Pedagogo(a) que se pretende formar no curso.

6ª. Questão

Essas metas propostas para o Curso de Pedagogia da UNICENTRO consideram atributos do perfil indicado na Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura:

- Identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para

superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;

- Realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre seus alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não-escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre a organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas;

- Utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos.

Considera-se que a meta de formação de pedagogos para a pesquisa necessita enfrentar como desafio as inúmeras dificuldades apresentadas pelos graduandos decorrentes de lacunas existentes no ensino fundamental e médio. Atualmente, a clientela atendida pelo curso de Pedagogia apresenta limitações na expressão escrita da língua portuguesa e estas podem ser atestadas junto aos dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) disponibilizados pelo DAEB/INEP/MEC: de 1995 a 2005 a nota da prova de língua portuguesa no Estado do Paraná caiu de 4,2 para 3,7 na quarta série do ensino fundamental. Na oitava série, caiu de 4,8 para 4,4. No ensino médio, em língua portuguesa, a queda foi de 291,4 pontos em 1995 para 269,3 pontos em 2003. Este cenário deixa transparecer a complexidade existente na relação educação/pesquisa - já que esta é perpassada pelo campo da linguagem - e exige que a intenção formativa de desenvolver a atitude investigativa nos futuros pedagogos perpassasse as diferentes disciplinas do currículo envolvendo procedimentos como a redação de sínteses, resumos, esquemas de leituras e resenhas; elaboração de relatórios de pesquisa de campo, entre outros.

As disciplinas do currículo passam a ser responsáveis por desenvolver atividades nas diversas áreas do conhecimento da escola básica criando condições para que o aluno faça a observação, coleta de dados, leitura das interações cotidianas nos diferentes espaços de aprendizagem e organize um projeto de pesquisa com vistas ao aprofundamento teórico e à intervenção crítica e transformadora em contextos escolares excludentes próprios da sociedade capitalista.

Ao estudante caberá uma postura ativa frente à realidade introduzindo novos aspectos aos problemas e objetos da pesquisa e sendo desafiado permanentemente para o desenvolvimento de novas construções teóricas que, por sua vez, serão geradoras de novos momentos empíricos.