



Gestão em Ação

**Programa de Pós-Graduação em Educação/FACED
Centro de Estudos Interdisciplinares para o Setor Público - ISP
Universidade Federal da Bahia - UFBA**

v.4, n.2, julho/dezembro 2001.
Salvador-BA

ISSN 1808-124X

Gestão em Ação	Salvador	v.4	n. 2	p. 5 – 105	jul./dez. 2001
----------------	----------	-----	------	------------	----------------

Gestão em Ação é um periódico editado sob a parceria e responsabilidade da Linha Temática Política e Gestão em Educação (LTPGE) do Programa de Pós-Graduação em Educação da FAGED/UFBA e do Centro de Estudos Interdisciplinares para o Setor Público (ISP/UFBA), financiado com os recursos do Programa Gestão Participativa com Liderança em Educação– PGP/LIDERE, doados pela Ford Foundation.

Periodicidade: Semestral

Tiragem: 1000 exemplares

CONSELHO EDITORIAL NACIONAL: Ms. Ana Maria Fontenelle Catrib (UNIFOR); Dr. Antonio Carlos Xavier (IPEA); Dr. Antônio Cabral Neto (UFRN); Dr. Antonio Virgílio B. Bastos (UFBA); Dra. Celma Borges Gomes (UFBA); Ms. Denise Gurgel (UNEB); Dra. Dora Leal Rosa (UFBA); Dr. Edivaldo Boaventura (UFBA); Dra. Heloisa Lück (PUC/Curitiba, PR); Dr. Jorge Lopes (UFPE); Dra. Katia Siqueira de Freitas (UFBA); Dr. Lauro Carlos Wittman (FURB); Dra. Lourdes Marcelino Machado (UNESP/Marília); Dr. Marcel Lavallée (UQAM); Dra. Maria Eulina Pessoa de Carvalho (UFPB); Ms. Maria Auxiliadora Lisboa Moreno Pires (UCSAL); Dra. Maria Helena Guimarães Castro (INEP); Dr. Miguel Angel Garcia Bordas (UFBA); Ms. Nelson Wanderley Ribeiro Meira (UNEB); Nicolino Trompieri Filho (UFC); Dr. Nigel Brooke (Fundação Ford/Brasil); Dra. Regina Vinhaes Gracindo (UnB); Dr. Robert Evan Verhine (UFBA); Dr. Rogério de Andrade Córdova (FE/UnB); Dr. Romualdo Portela de Oliveira (USP); Dr. Walter Esteves Garcia (Instituto Paulo Freire); Dr. Vicente Madeira (PUC/Petrópolis, RJ).

CONSELHO EDITORIAL INTERNACIONAL: Dra. Brigitte Detry Cardoso (U. Nova de Lisboa - Portugal); Dra. Ernestina de Castillo Y Abril de Méndez (ICASE - Universidade de Panamá); Dr. Fábio Chacón (Centro Internacional de Educación y Desarrollo de Petróleo de Venezuela); Dra. Felicitas Acosta (IIPE/Argentina); Dr. Horst Von Dorpowski (The Pennsylvania State University – EUA); Dr. Jesus I. Martin Cordero (UNED - Espanha); Dr. José Gregório Rodriguez (Universidad Nacional de Colômbia – Colômbia); Dra. María Clara Jaramillo (PROEIBAndes em Cochabamba-Bolívia); Dra. Mirna Lascano (Boston - EUA); Dr. Robert Girling (Sonoma State University – EUA); Dr. Rolando López Herbas (Facultad de Humanidades Y Ciencias de La Educacion.Universidad Mayor de San Simon.Cochabamba-Bolívia); Dr. Wayne Baughman (American Institutes for Research - EUA).

EDITOR: Katia Siqueira de Freitas, Ph.D.

NORMALIZAÇÃO: Sônia Chagas Vieira.

EDITORAÇÃO: Leila Verônica de Jesus Barbosa

IMPRESSÃO: Gráfica Esperança.

CAPA E PROJETO GRÁFICO: Helane Monteiro de Castro Lima.

Universidade Federal da Bahia
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Linha Temática Política e Gestão em Educação
Av. Reitor Miguel Calmon, s/n – Vale do Canela
Salvador – BACEP: 40110-100
Tel. /Fax. (071) 247-9941

Universidade Federal da Bahia
Centro de Estudos Interdisciplinares para o Setor Público
Av. Adhemar de Barros, Campus Universitário de Ondina.
Pavilhão IV – Salvador – BACEP: 40170-110
Tel. /Fax. (071) 237-1018/1019

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

Semestral

ISSN 1808-124X

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

CDU 37(05)
CDD 370.5

SUMÁRIO

Editorial. <i>Katia Siqueira de Freitas</i>	05
Uma teoria sobre a prática e a prática da teoria. <i>Márcia de Matos Pontes</i>	07
O projeto político-pedagógico na gestão descentralizada. <i>Antônio Cabral Neto</i> <i>Maria Doninha de Almeida</i>	15
Psicopedagogia: uma ciência em expansão. <i>Martha Sahade Araújo</i>	27
A trajetória de um político dedicado à educação: Sátiro de Oliveira Dias. <i>Antonietta de Aguiar Nunes</i>	33
Gestão escolar participada e clima organizacional. <i>Jerônimo Jorge Cavalcante Silva</i>	49
FUNDEF – uma avaliação preliminar. <i>Maria Iza Pinto de Amorim Leite</i>	61
Linguagem e Aprendizagem: co-produção de sentido para um sujeito acadêmico e gestor da educação. <i>Sônia Maria Moraes Ferreira</i>	75
Gestão educacional e formação <i>Carlos A. Vilar Estêvão</i>	87

EDITORIAL

A educação que se planeja hoje está respaldada no desenvolvimento da cidadania e da consciência coletivamente voltada para o bem do ser humano e de sua convivência pacífica e amorosa com a natureza e com o outro. Portanto, discutimos novos paradigmas, novos currículos, novas posturas dos gestores e demais profissionais da educação.

Relacionamos o apoio da família com o desempenho do estudante e com sua origem social, mas devemos antes de tudo perguntar que escola é essa que ainda golpeia e exclui tantos estudantes? Que Projeto Pedagógico é esse que, embora escrito, é pouco usado para nortear atividades interessantes e inovadoras? Que clima organizacional está presente nas escolas brasileiras? O que o FUNDEF trouxe para a aprendizagem dos alunos e da sociedade?

Essas indagações são analisadas nos 09 artigos apresentados nesta edição. Eles abordam temas relacionados com a possível melhoria do cenário educacional de nossas escolas.

O primeiro artigo, **Uma teoria sobre a prática e a prática da teoria**, é uma chamada para educação como processo social, ação intencional e orientada pela reflexão – pela teoria. O segundo artigo, **O projeto político pedagógico na gestão descentralizada**, analisa a experiência de 03 municípios no estado do Rio Grande do Norte, relaciona o Projeto Pedagógico às condições favoráveis e às ações democráticas na escola.

No artigo **Psicopedagogia: uma ciência em expansão**, a autora discute o fracasso escolar e as inovações e contribuições da psicopedagogia para o entendimento do processo ensino – aprendizagem. Enquanto o artigo **A trajetória de um político dedicado à educação: Sátiro de Oliveira Dias** tem cunho histórico. Ele traz a lição de um político dedicado à causa da educação e poderá servir de exemplo. Já **Linguagem e aprendizagem: co-produção de sentido para um sujeito acadêmico e gestor da educação** visita a multiplicidade de trabalhos produzidos por diferentes autores e educadores, afirmando que o significado é um fenômeno da fala.

Os demais artigos fazem uma incursão sobre gestão educacional, gestão escolar e FUNDEF. Todos eles têm em comum

o elemento de participação de representantes das comunidades escolar e local no processo de democratização, melhoria da educação e conseqüente desenvolvimento da cidadania.

Katia Siqueira de Freitas

Editor

Uma teoria sobre a prática e a prática da teoria

Márcia de Matos Pontes¹

Resumo: este artigo faz uma rápida revisão sobre a ação humana e suas relações com a teoria, do ponto de vista da história da filosofia, e algumas implicações para a educação.

Palavras-chave: Relação teoria-prática; Ação; Teorias da educação; Prática pedagógica.

A idéia de escrever sobre teoria e prática, na visão da Filosofia, nasceu da popularidade jocosa que ganhou a expressão “refletir e aprofundar” no âmbito do Departamento de Educação I da FAGED/UFBA. Uma das suas professoras certa vez comentou que, quando começou a trabalhar no referido Departamento, ficou intrigada com a frequência com que os verbos *refletir* e *aprofundar* eram conjugados nas reuniões, acrescentando que o contexto que produzia essas expressões era sempre o de adiamento de decisões. A impressão que seus pares lhe davam era de nunca haverem refletido e aprofundado o suficiente sobre todas as questões, até mesmo as mais urgentes. Uma outra constatação da professora, após os primeiros anos de trabalho, é que, nas disciplinas de educação de caráter instrumental ou profissionalizante, os professores abordavam, prioritária ou exclusivamente, questões teóricas em detrimento dos aspectos prático-operacionais.

Esse viés didático-teoricista tem produzido situações do tipo, professores de diferentes matérias repetindo as mesmas teorias, algumas delas, como a dos micro-poderes de Foucault e a da complexidade/multirreferencialidade do conhecimento, desfrutando atualmente de grande prestígio entre os docentes. Outros, utilizando parte substancial da carga horária das suas matérias de conhecimento aplicado para contar a história daquele campo do saber. Paradoxalmente, neste ambiente tão dominado pela teoria, o Programa de Pós-Graduação substituiu o nome de sua área de concentração, Educação Brasileira, por Educação, Sociedade e Práxis Pedagógica.

¹ Professora de Filosofia da Universidade Federal da Bahia. Mestra em Educação. e-mail: martes@ufba.br

Teria essa mudança sido motivada por uma guinada em direção à prática? Ou não resistiram ao charme dessa palavrinha grega, tão cara aos marxistas?

A PRECEDÊNCIA TEMPORAL DA PRÁTICA

O homem primitivo não teorizava. Ele tinha a dura missão de dominar a natureza, garantindo a sua sobrevivência. A inteligência humana, filogeneticamente, se desenvolve a partir da necessidade e da capacidade de solucionar problemas cruciais e concretos como alimentar-se, proteger-se das intempéries e das agressões dos animais e dos outros homens. O surgimento das primeiras culturas civilizadas resulta de um maior domínio da natureza pelos homens. Nessa fase, esse domínio vai além da natureza e se estende de alguns homens a muitos outros homens, colocando-os a serviço dos seus interesses. O homem civilizado, não precisando mais envolver-se diretamente com a luta pela sobrevivência, pois “delegou” a outros essa tarefa, começa a se indagar sobre os significados do mundo à sua volta: os fenômenos naturais, a morte, o sofrimento, as paixões. Surgem então os mitos como respostas a essas indagações. O mito funciona como a primeira explicação das coisas do mundo. Essa forma de explicar o real entrelaçando deuses, homens e a ação de forças incontroláveis não é ainda uma teoria no sentido que posteriormente lhe foi atribuído.

A PRECEDÊNCIA SOCIAL DA TEORIA

É na Grécia Antiga do século VI a.C. que surge uma nova forma de conhecimento, a Filosofia, que irá inaugurar o modo teórico de entendimento e interpretação da realidade, com a utilização da racionalidade. Na verdade, a primeira teoria que se conhece é a de Tales de Mileto explicando que a água é o *arché panton*, o elemento de origem e presente em tudo que existe, numa tentativa de dar inteligibilidade à desconcertante diversidade do real.

A palavra teoria se origina do grego *theorós* que era um indivíduo, emissário da pólis, encarregado de observar, sem interferir, as festas religiosas realizadas em outra pólis. No retorno, o theoros deveria narrar para os seus conterrâneos o que havia observado. Em Platão, vamos encontrar uma teorização da teoria ao separar

opinião, senso comum, do saber elaborado, sendo esse último o único que interessa ao filósofo. Aristóteles teorizou sobre a prática, diferenciando as ações humanas que ocorrem no campo da ética e da política das ações relacionadas com a intervenção na natureza. Numa sociedade escravista, o saber valorizado terá que necessariamente ser contemplativo e produzido por homens livres e desobrigados do trabalho. *Práxis*, para os gregos, tinha o sentido de tarefa, conjunto de ações realizadas pelo homem, incluída a ação moral. A *práxis* contrapõe-se à teoria. Um bom exemplo dessa contraposição encontra-se numa referência de Plotino (século III d.C.) que alerta para o perigo da *práxis* como enfraquecedora da contemplação.

A Idade Média não mudou o quadro de valorização social do saber teórico e contemplativo. Diferencia-se da cultura grega ao colocá-lo a serviço da fé, da justificação das verdades religiosas. Vale ressaltar que nas sociedades pré-capitalistas, a técnica, ou o conjunto de instrumentos e procedimentos relacionados com a atividade produtiva, não se originava de um saber teórico. Ela surge e se desenvolve no próprio mundo do trabalho.

A PRECEDÊNCIA DE UMA TEORIA COM RESULTADOS PRÁTICOS

As grandes transformações ocorridas na Europa, a partir do século XVI, fazem surgir uma nova modalidade de teoria: a ciência. Não mais se trata de uma teoria contemplativa e abstrata mas de um conhecimento assentado na experiência, para o qual o capitalismo rapidamente encontra uma utilidade: produzir tecnologias instrumentais aos propósitos de lucro e acumulação de riqueza que constituem a sua própria razão de ser, enquanto modo de produção.

O idealismo alemão vai atribuir ao conceito de prática um significado muito especial, que é o de domínio da ação moral. A definição de vida prática, para Kant é: “Tudo que é possível por meio da liberdade”. O primado da razão prática em Kant se reduz a esse âmbito da vida moral, excluindo desse campo outras manifestações da ação humana.

O século XIX conhecerá uma explosão do conhecimento científico e desenvolvimento tecnológico, que por sua vez alimentarão teorias filosóficas, como o positivismo e o marxismo, este último mais impressionado com os efeitos sociais da industrialização.

Nascido da ação, ou mais exatamente da reação contra o pensamento idealista, o marxismo é uma doutrina feita para a ação. O marxismo se apresenta como uma filosofia *práxis*, a qual constitui o fundamento de toda teorização possível. Esse postulado, entretanto, não significa a subordinação da teoria à prática mas, a rigor, a união entre esses dois produtos da cultura humana.

Antes de Marx, escreveu Feuerbach (apud PIETRE, p.50, 1961):

Que é a teoria? Que é a práxis ? Em que consiste a diferença entre elas ? Teórico é o que está confinado à minha cabeça; prático é o que se agita em muitas cabeças. Aquilo que une muitas cabeças e consegue desse modo um lugar no mundo.

Embora o marxismo tenha retomado o vocábulo práxis da obra de Feuerbach, ampliou bastante o seu conteúdo. A práxis, segundo o marxismo, vira ao contrário as relações habituais entre pensamento e ação. Enquanto a filosofia do ser colocava o pensamento, em primeiro lugar, para deduzir dele as conseqüências práticas, a filosofia da práxis situa a ação no próprio princípio do pensamento. E se a ação estabelece as premissas da História é porque preside as origens do homem e faz mais do que criar o pensamento, engendra o próprio homem. E esta ação se identifica com o trabalho de forma absoluta. Um outro aspecto da compreensão marxista de práxis é o caráter revolucionário da mesma.

Ainda no século XIX, surge na França um movimento de inspiração romântica chamado de Filosofia da Ação. O seu lema era uma frase de Goethe, parafraseando o Evangelho: “No princípio era a Ação...”. Esses filósofos obscuros defendiam a supremacia da ação sobre o pensamento, subordinando todos os valores, inclusive a verdade, às exigências e ao êxito da ação. Propunha o uso deliberado de mitos para garantir o sucesso da ação, particularmente no âmbito político. K. Mannheim (1958) considera que essa filosofia inspirou o fascismo, nazismo e stalinismo.

O utilitarismo é outro movimento filosófico, preocupado com a vida prática. Seus adeptos defendiam que a busca da felicidade é o único sentido da existência humana. Embora esta seja uma antiga tese grega, a novidade do utilitarismo reside nas conseqüências desse princípio para a vida prática: a moral individual, a legislação penal, a ordem política. Os utilitaristas substituíram a noção metafísica de finalidade da existência pela idéia de meio, ou seja, dos motivos que levam o homem a agir. Alguns postulados dessa teoria, como a defesa do sentimento de unidade humana (“A maior felicidade possível, compartilhada pelo maior número possível de pessoas”) influenciará a religião positivista de Comte.

Nos últimos anos do século XIX, surge o pragmatismo, movimento filosófico norte-americano que levará às últimas conseqüências

a supremacia da ação sobre o pensamento, reduzindo o conhecimento à uma função instrumental: atender às exigências da ação e das emoções em que tais exigências se concretizam. As ações e os desejos humanos condicionam a verdade, inclusive a verdade científica. O critério de verdade é a utilidade. Ressuscitam as palavras de Protágoras de que “o homem é a medida de todas as coisas”, afirmando a relatividade do pensamento em relação à utilidade pessoal e social. O pragmatismo, com algumas atualizações, é uma corrente ainda muito viva contemporaneamente.

No século XX, muitos pensadores se ocuparam das relações teoria-prática, dentre eles a pensadora alemã Hanna Arendt (1979), para a qual existem três experiências humanas básicas e relacionadas com a ação: o *animal laborans*, definida pelo nível da necessidade biológica, ação que se consome no próprio metabolismo individual e coletivo; o *homo faber*, ação que converte o mundo num espaço de objetos compartilhado pelos homens; a *vita activa* experiência que deveria decorrer da liberação das etapas anteriores, libertando os homens do jugo das coisas para que se instaure o campo da política, exercendo a liberdade de participação no espaço público através da palavra e da ação.

A filósofa húngara Agnes Heller (2000) dá uma importante contribuição à filosofia da vida prática, analisando as diversas categorias da atividade e do pensamento cotidianos. Ela identifica na atividade cotidiana alguns elementos de análise, tais como, espontaneidade, probabilidade, economicismo, contrapondo a vida cotidiana ao que chama de atividade humano-genérica consciente. Para ela, essa unidade entre a cotidianidade da ação individual e a genericidade da ação total da humanidade constituem a práxis.

As lições, que podemos tirar do exame das concepções sobre as relações entre teoria e prática na história do pensamento, convergem no sentido da afirmação contemporânea de uma indissociabilidade entre pensamento e ação.

Paradoxalmente, no cenário educacional brasileiro vem ocorrendo, nos últimos vinte anos, uma indiscutível supremacia do saber teórico-reflexivo sobre o prático-operacional. O paradoxo decorre, primeiramente, do fato de ser a educação um processo social, uma ação intencional, um fazer objetivo (ou uma práxis, como preferem muitos) e, complementarmente, no plano epistemológico, um campo aplicado do conhecimento. Acrescente-se a esse quadro o precaríssimo desempenho do ensino público no país e teremos uma conjuntura propícia ao desenvolvimento de pesquisas que tenham uma função norteadora das ações educacionais.

Esse absolutismo teórico, originário dos meios acadêmico-universitários, já chegou inclusive às instâncias da burocracia do Estado, haja vista os mais recentes pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação acerca dos currículos nacionais, que, no empenho em proclamar princípios filosóficos, recusam-se a definir questões objetivas, tais como duração, conteúdos mínimos, cargas horárias, deixando os responsáveis pela implementação desses currículos com uma liberdade de ação que nem sempre será utilizada no interesse da qualidade do ensino.

Esse texto não tem nenhuma pretensão de denunciar (muito menos corrigir) condutas acadêmicas, mas apenas de *refletir* e *aprofundar* os conceitos de teoria e prática e as questões decorrentes dessas duas formas, tão complementares, com as quais os homens enfrentam, individual e coletivamente, os desafios da realidade.

A atividade pensante, divorciada da ação concreta, é uma etapa da vida humana historicamente localizada e superada e a ação não orientada pela reflexão, não passa de um ativismo estéril. O ideal do homem do século XXI deveria ser o de um *theoros* que não apenas observasse, mas intereferisse na pólis, na sua, e em todas do seu planeta.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1979.
- HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- MANNHEIM, Karl. **Ideología y utopía**. Madrid: Aguilar, 1958.
- RUSSELL, Bertrand. **História da filosofia ocidental**. São Paulo: Nacional, 1967.
- PIETTRE, André. **Marx et marxisme**. Paris: Presses Universitaires de France, 1961.
- VAZQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- VERNANT, J. P. **As origens do pensamento grego**. São Paulo: Difel, 1986.

Abstract: this article shortly describes human action from the point of view of the history of philosophy and its relation with theory, particularly educational theory.

Key-words: Theory Practice Relationship; Action; Educational theory; Educational Practices.

O Projeto Político-Pedagógico na gestão descentralizada

Antônio Cabral Neto¹

Maria Doninha de Almeida²

Resumo: analisa a experiência de gestão descentralizada nas escolas públicas do Estado do Rio Grande do Norte. Toma como objeto de estudo o Projeto Político- Pedagógico (PPP). Envolve três municípios do Estado do Rio Grande do Norte e 24 escolas. Considera aspectos relativos ao PPP, como: elaboração, execução e acompanhamento; participação na gestão pedagógica; fortalecimento da gestão pedagógica. Os resultados expressam significativa satisfação dos entrevistados em relação a experiência vivenciada e realçam que o processo de democratização nas escolas públicas encontra-se em uma fase preliminar mas encerra o germe das condições favoráveis a ações democráticas.

Palavras-chave: Descentralização da Gestão Escolar; Escolas Públicas; Projeto Político-Pedagógico.

O tema descentralização apresenta-se de forma enfática nos planos governamentais da década de 90 no Brasil. No campo educacional, a proposição situa-se na perspectiva de reformar o sistema de ensino, tendo por objetivo implantar novos modelos de gerenciamento pautados na descentralização dos processos administrativos. O argumento essencial diz respeito à necessidade inadiável de melhorar a produtividade do sistema educacional. Essa orientação, delineada nos principais planos do governo federal, embasa a elaboração de planos educacionais em nível dos vários Estados da federação.

O Rio Grande do Norte, por exemplo, propõe, em seu Plano Decenal, a implantação de um modelo de gestão descentralizada nas escolas públicas envolvendo três dimensões: pedagógica, administrativa e financeira. Este trabalho aborda especificamente aspectos concernentes à gestão pedagógica.

A implantação do Projeto Político-Pedagógico – PPP, se constitui uma das finalidades da gestão descentralizada, em desenvolvimento no sistema de ensino do Estado. Segundo o documento orientador da referida reforma, os Centros Escolares têm autonomia para elaborar os seu PPP e, ao mesmo tempo, orientar as escolas sob a sua jurisdição.

A Secretaria de Educação define autonomia pedagógica como a livre escolha pelo corpo docente de práticas, técnicas e metodologias de

¹ Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN. Doutor em Educação. E-mail: cabraln@ufrnet.br

² Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN. Doutora em Educação. E-mail: mar@ufrnet.br

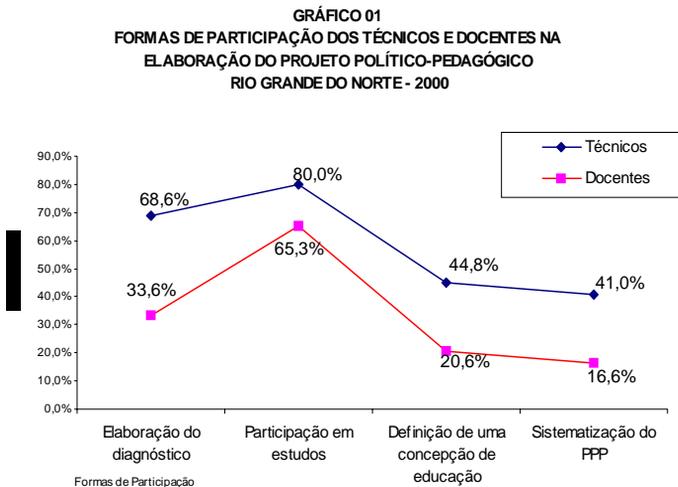
ensino mais adequadas à sua realidade. O PPP deveria criar as condições para resolver o problema relativo aos baixos índices de desempenho, presentes no sistema de ensino, ampliando as condições de acesso e permanência do aluno na escola.

Neste trabalho procurou-se desenhar, a partir do olhar dos atores educacionais, o quadro configurado com a implantação do PPP. Foram considerados os seguintes aspectos:

a) elaboração, execução e acompanhamento do PPP; b) envolvimento dos atores na gestão pedagógica; c) fortalecimento da gestão pedagógica.

ELABORAÇÃO, EXECUÇÃO E ACOMPANHAMENTO DO PPP

A defesa da autonomia pedagógica está presente na proposta oficial do governo do Estado do Rio Grande do Norte, devendo concretizar-se com a implantação do PPP, elaborado coletivamente por todos os segmentos da escola. Essa participação deveria ser uma constante em todas as etapas de sua elaboração. O Gráfico 01 apresenta informações sobre essa situação.

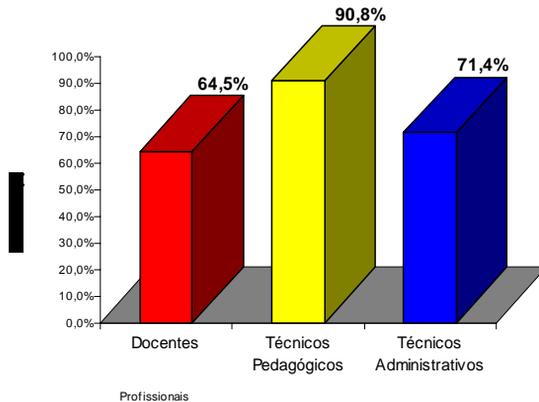


A maior participação dos atores foi observada na realização dos estudos de fundamentação, indicada por 80,0% dos técnicos e 65,3% dos docentes e, em seguida, na elaboração do diagnóstico apontada por 68,6% dos técnicos e 33,6% dos docentes. Verifica-se uma pequena participação dos docentes no momento da definição da concepção de educação (20,6%) e na sistematização do PPP (16,6%).

A participação dos técnicos nesses dois momentos também foi menor em relação às fases anteriores - estudos de fundamentação e diagnóstico. A presença dos técnicos na definição de uma concepção de educação e na sistematização do PPP foi constatada, respectivamente, por 44,8% e 41,0%.

Os dados indicam que em todos os momentos os técnicos participaram mais intensamente na elaboração do PPP do que os docentes. Essa situação representa um dado emblemático: os professores, como principais responsáveis pela implementação do PPP, são os que menos se envolvem com a sua sistematização. Tal realidade foi também percebida quando solicitou-se aos atores que indicassem se haviam detalhado o PPP em planos específicos de trabalho. O Gráfico 02 resume a situação constatada.

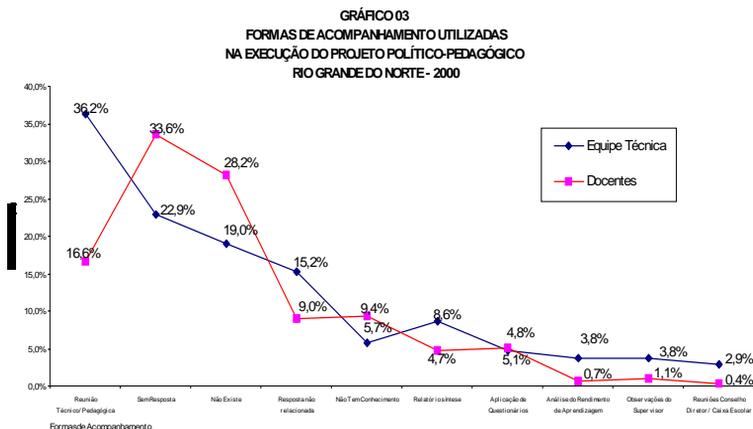
GRÁFICO 02
DETALHAMENTO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO
EM PLANOS ESPECÍFICOS DE TRABALHO
RIO GRANDE DO NORTE - 2000



O menor percentual de atores que detalharam o PPP em planos específicos de trabalho refere-se aos docentes (64,5%). Os atores que mais elaboram planos específicos são aqueles pertencentes

ao quadro técnico-pedagógico (90,8%), mais uma vez, seguidos dos técnicos administrativos (71,4%). Esse quadro denota um certo distanciamento dos docentes em relação às decisões relativas à concepção do PPP.

No que concerne às formas de acompanhamento, utilizadas durante a execução do PPP, verificou-se que predominam as reuniões técnico-pedagógicas. O Gráfico 03 visualiza a situação descrita.



Um dado que deve ser considerado diz respeito ao fato de que cerca de 33,6% dos docentes e 22,9% dos técnicos não se sentiram em condições de fornecer informações sobre este aspecto por desconhecimento das formas de acompanhamento. Uma parcela considerável dos técnicos (19,0%) e dos professores (28,2%) afirma que não existem mecanismos de acompanhamento do PPP em suas escolas. A forma de acompanhamento mais presente nas escolas são aquelas relativas às reuniões técnico-pedagógicas, informadas por 36,2% dos técnicos e 16,6% dos docentes. As outras formas menos indicadas (com percentuais inferiores a 9,0%) são relatório síntese, aplicação de questionário, análise do rendimento de aprendizagem, observação do supervisor e reuniões do Conselho Diretor e Caixa Escolar.

Os dados relativos aos pontos considerados nesse item revelam, ao mesmo tempo, aspectos importantes e fragilidades no processo de elaboração e acompanhamento do PPP. O envolvimento dos técnicos em todas as fases do processo da gestão pedagógica, apesar de não ser pleno, é mais significativo do que o dos professores. Em algumas fases, o envolvimento dos

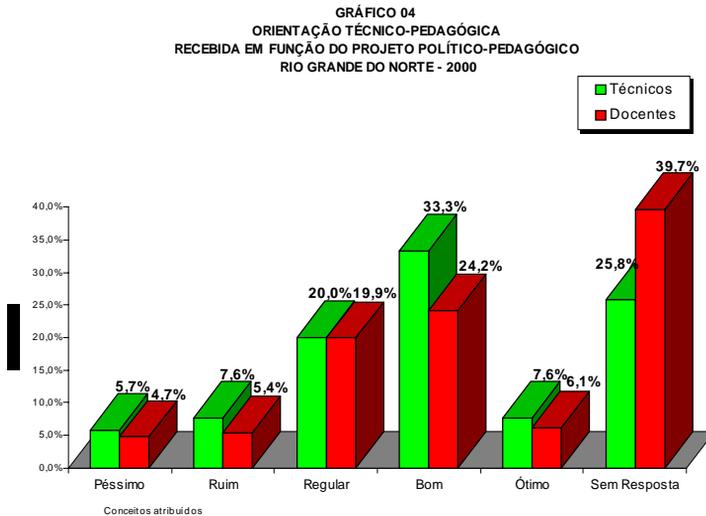
professores com processo de concepção e execução do PPP é pouco significativo, entretanto, quando avaliam a experiência, são mais críticos do que os técnicos.

O ENVOLVIMENTO DOS ATORES NA GESTÃO PEDAGÓGICA

A opinião dos atores sobre o envolvimento com a gestão pedagógica foi sistematizada, considerando os seguintes aspectos: orientação técnico-pedagógica recebida; participação na elaboração e detalhamento do PPP; participação na execução e acompanhamento do PPP.

Orientação técnico-pedagógica

A orientação técnico-pedagógica recebida pelos atores escolares para elaboração e implementação do PPP, conforme demonstra o Gráfico 04, foi considerada ótima por apenas 7,6% dos técnicos e 6,1% dos docentes.



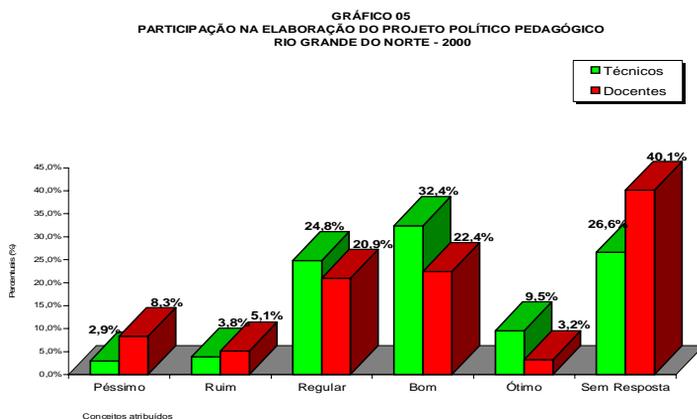
A orientação recebida foi considerada boa por 33,3% dos técnicos e 24,2% dos docentes. Nas alternativas regular, ruim e péssimo situam-se as respostas de 33,3% dos técnicos e 30,0% dos docentes. Um dado que deve ser realçado, no entanto, refere-se ao

fato de 39,7% dos docentes e 25,8% dos técnicos não terem se posicionado sobre a orientação técnico-pedagógica, demonstrando que a omissão é mais significativa entre os docentes.

O dado citado guarda coerência com um percentual significativo de atores que não tinham conhecimento a respeito do tipo de orientação recebida pela escola para a execução do PPP.

Participação na elaboração e detalhamento do PPP

A participação dos atores na elaboração do PPP demonstra a mesma tendência verificada no item anterior – orientação técnico-pedagógica. A avaliação dos docentes indica uma menor participação dos mesmos na elaboração do PPP quando comparada com a dos técnicos, conforme pode-se verificar no Gráfico 05.



Entre os técnicos entrevistados, 9,5% e 32,4% avaliam respectivamente a sua participação na elaboração do PPP como ótima e boa, enquanto apenas 3,2% dos professores consideram a sua participação como ótima e 22,4% como boa. No que se refere às classificações péssima e ruim, o quadro é o seguinte: a avaliação dos técnicos totaliza 6,7% e a dos professores 13,4%. Nesse item observa-se, também, um alto percentual de atores que não se posicionaram sobre a sua participação na elaboração do PPP (26,6% dos técnicos e 40,1% dos professores).

Essa realidade pode ser decorrente da pouca participação dos professores na elaboração do PPP. Conforme já foi demonstrado, a

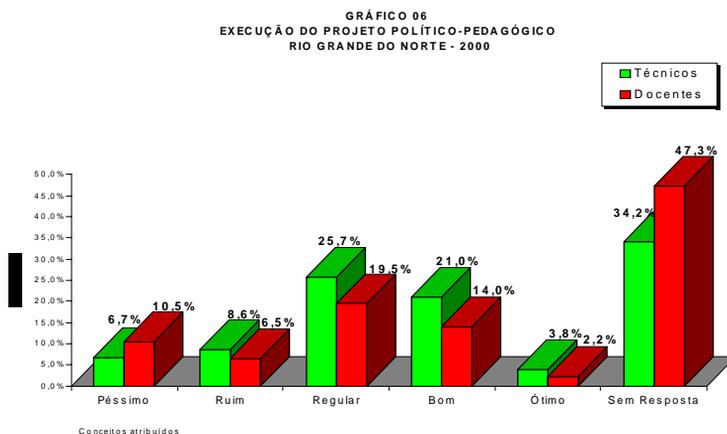
participação dos docentes foi mais intensa nas reuniões de estudo e na elaboração do diagnóstico e pouco significativa na definição da concepção de educação bem como na sistematização do PPP.

Em relação aos técnicos existe, também, uma coerência entre as informações, visto que se observou uma participação mais significativa dessa categoria de profissionais nos momentos já referidos, o que possivelmente decorre desse fato a avaliação mais positiva sobre a sua inserção na elaboração do PPP.

A avaliação da participação no detalhamento do PPP em planos de trabalhos específicos expressa uma situação semelhante à verificada na elaboração. Os técnicos avaliam de forma mais positiva a sua participação do que os docentes. Tal situação reforça a constatação de que uma parte significativa dos docentes (35,5%) não detalhou o PPP em planos específicos de trabalho, conforme indica o gráfico 02.

Avaliação da execução e do acompanhamento do PPP

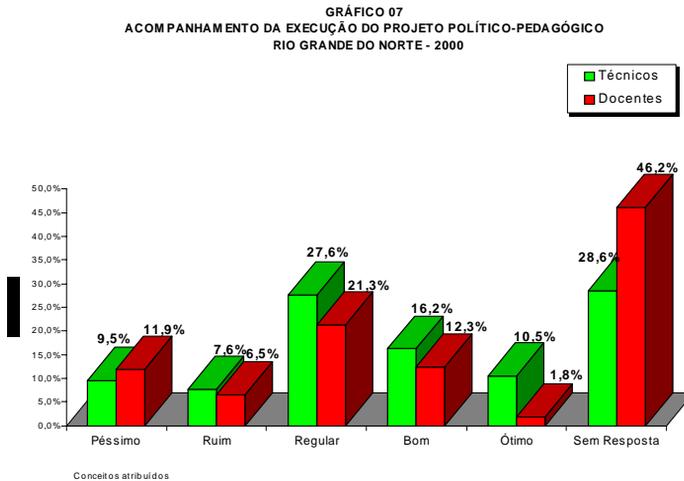
A avaliação no que concerne à participação na execução do PPP expressa uma situação de dificuldade dos entrevistados para criarem mecanismos apropriados para transformar as decisões, relativas à programação, em ações concretas no chão da escola. O Gráfico 06 sintetiza o resultado da avaliação feita pelos envolvidos sobre esse aspecto.



Como pode ser verificado, apenas 3,8% dos técnicos e 2,2% dos docentes consideram ótima a sua participação na execução do PPP. A participação foi considerada boa por 21,0% dos técnicos e por 14,0% dos docentes. A grande maioria dos atores classifica a sua participação nos itens regular (técnico 25,7% e docentes 19,5%), ruim (técnicos 8,6% e docentes 6,5%) e péssimo (técnicos 6,7% e docentes 10,5%). A falta de envolvimento dos atores nessa fase do PPP é reforçada pela não disponibilidade dos mesmos (34,2% dos técnicos e 47,3% dos docentes) para avaliarem o seu envolvimento na execução do referido projeto.

Esses resultados, quando comparados com os resumidos no gráfico 05 relativo à participação dos atores na elaboração do PPP, demonstram um maior envolvimento dos técnicos e dos docentes na concepção do PPP do que na sua execução.

A mesma situação é observada no aspecto concernente ao acompanhamento do PPP. O Gráfico 07 sintetiza a avaliação dos atores sobre a participação dos mesmos no acompanhamento da gestão pedagógica.



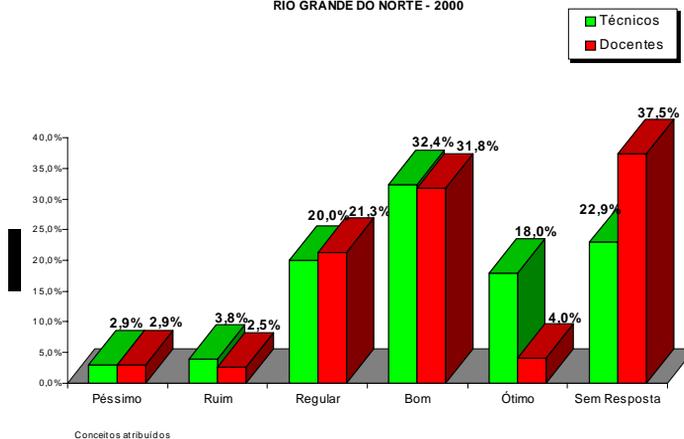
Os dados que compõem o Gráfico 07 ratificam que a participação dos técnicos, nessa fase do PPP, apesar de limitada, é mais significativa do que a participação dos docentes. O envolvimento dos atores foi considerado entre bom e ótimo por 26,7% dos técnicos e por apenas 14,1% dos docentes. Ainda nesse mesmo aspecto, 27,6% dos técnicos e

21,3% dos docentes atribuem conceito regular. Os conceitos ruim e péssimo foram atribuídos, respectivamente, por 17,1% dos técnicos e 18,4% dos docentes. As informações sistematizadas delineiam um quadro de pouco envolvimento dos atores na gestão pedagógica. Esse envolvimento é menos significativo no segmento dos docentes do que no segmento relativo aos técnicos. Nas várias fases da gestão pedagógica, observou-se uma maior participação na realização dos estudos, na elaboração do PPP e no seu detalhamento. A menor participação foi constatada nas fases de execução e de acompanhamento do PPP.

FORTALECIMENTO DA GESTÃO PEDAGÓGICA

O Projeto Político-Pedagógico foi considerado pela maioria dos envolvidos como uma estratégia de fortalecimento da gestão pedagógica no âmbito das unidades escolares. A referida avaliação encontra-se sintetizada no Gráfico 08.

GRÁFICO 08
FORTALECIMENTO DA GESTÃO PEDAGÓGICA NA ESCOLA
COM A IMPLANTAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO
RIO GRANDE DO NORTE - 2000



Dentre os entrevistados, 50,4% dos técnicos e 35,8% dos docentes classificam o fortalecimento da gestão pedagógica após a implantação do PPP, como boa e ótima. Apenas 6,7% dos técnicos e 5,4% dos docentes atribuem conceitos ruim e péssimo a esse aspecto.

A avaliação favorável apresenta uma discrepância em relação às informações a respeito da participação dos envolvidos em momentos decisivos do PPP, execução e acompanhamento, principalmente, conforme explicitam as informações contidas nos gráficos 06 e 07.

O conceito positivo, entretanto, pode estar relacionado a algumas mudanças que ocorreram na escola em decorrência da elaboração do PPP. Isso porque a grande maioria das escolas não se preocupava com a concepção de um projeto para nortear o seu trabalho pedagógico. Nesse contexto, as mudanças, por mais limitadas que sejam, se apresentam como significativas para uma parcela dos envolvidos com o cotidiano escolar.

Dentre as principais mudanças apontadas pode-se destacar as seguintes por ordem de frequência: autonomia pedagógica, aperfeiçoamento profissional, integração escola/comunidade, aprendizado do aluno, recursos didáticos, conceito da escola, desempenho dos professores.

Ao lado das mudanças nomeadas, os entrevistados apontam dificuldades na implantação da gestão pedagógica descentralizada. Dentre as principais dificuldades pode-se enumerar, por ordem de frequência, as seguintes: a falta de articulação (interna e externa), a falta de participação da comunidade, a resistência à mudanças, a insuficiência de qualificação, a insuficiência de recursos (físico, humano e material), o pouco conhecimento sobre a gestão descentralizada e a sobrecarga de trabalho da direção.

Mesmo reconhecendo dificuldades na implantação da experiência, os entrevistados identificam vantagens relativas à implantação da gestão pedagógica, dentre elas pode-se enumerar as seguintes: a autonomia, a gestão participativa, a integração escola/comunidade, a melhoria das condições materiais e de aprendizagem.

As informações sistematizadas constataam que a implantação da gestão pedagógica se constituiu em um dado significativo, porque coloca no chão da escola o debate sobre a necessidade dos professores e técnicos pensarem um projeto de trabalho articulado, levando em consideração a realidade da escola e dos alunos que a ela têm acesso. Ao mesmo tempo em que se reconhece essa dimensão da experiência, destaca-se os seus limites, inclusive, expressos pelos atores que a vivenciam no âmbito escolar.

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: FRAGILIDADES E AVANÇOS

O quadro desenhado em relação a implantação do PPP engloba uma situação de poucos avanços na gestão da escola. Existe um pequeno número de unidades escolares que efetivamente estão operacionalizando o PPP.

Uma outra parcela das escolas se encontra em processo de organização desse mecanismo da gestão pedagógica e um número também significativo de escolas não promoveu a realização desse aspecto da gestão, apesar de ter informado que o havia efetivado.

Na prática, observa-se uma lacuna entre o que versa o discurso oficial e as condições estabelecidas na escola para que os educadores desenvolvam um trabalho pedagógico significativo. A elaboração e a execução do PPP expressa uma realidade que não propicia as condições para operacionalizar a concepção de descentralização pedagógica expressa nos documentos norteadores da experiência.

Na maioria das escolas a participação dos atores no processo de implantação do PPP pode ser caracterizada de forma insuficiente. Isso pode ser considerado indicativo de uma ação pouco comprometida desses atores e de uma insuficiente compreensão da importância do PPP para a organização do trabalho pedagógico no âmbito da escola. Ou ainda, expressa a falta de motivação dos profissionais para vivenciar uma experiência que exige uma maior carga de trabalho em um momento de falta de incentivo financeiro, decorrente da atual política salarial relativa a esses profissionais.

A decisão de elaborar o PPP, em quase todas as situações observadas, não foi tomada pelo corpo gestor da escola a partir de uma reflexão a respeito da importância do PPP como um mecanismo democrático de organizar e dinamizar a ação educativa no âmbito da escola. A sua elaboração decorreu, muitas vezes, de uma exigência da Secretaria de Educação do Estado.

A situação constatada denota a necessidade de a escola percorrer um extenso caminho para concretizar uma gestão participativa que resulte na construção de mecanismos para viabilizar um trabalho pedagógico que contribua, mesmo dentro de seus limites, para a melhoria da qualidade social do ensino.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P.; BARON, A. **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p.9-50.

BACELAR, I.V. Escola, descentralização e autonomia. **Revista de Administração Educacional**, Recife, v.1, n.1, p.27-38, jul./dez. 1997.

CABRAL NETO, A.; ALMEIDA, M. D. Educação e gestão descentralizada: conselho diretor, caixa escolar, projeto político-pedagógico. **Em Aberto**, Brasília, DF: INEP, v.17, n. 72, p. 35-46, jun. 2000.

_____. Política educacional brasileira: novas formas de gestão. In: YAMAMOTO, O.; CABRAL NETO, A. (Org.). **O psicólogo e a escola**. Natal: EDURFN, 2000. p. 25-58.

CASASSUS, J. Descentralização e desconcentração na América Latina: fundamentos e crítica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Cortez, n. 74, p. 11-19, ago. 1990.

COHN, A. Descentralização, saúde e cidadania. **Revista Lua Nova**, n.32, 1994.

MOTTA, P. R. Participação e descentralização administrativa: lições de experiências brasileiras. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, v. 28, n. 3, jul./set. 1994.

SATO, A. K. **Descentralização: um tema complexo**. Brasília, DF: IPEA, out.93 (Texto para discussão n.314).

TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). **O Banco mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

TOBAR, F. O Conceito de descentralização: usos e abusos. **Planejamento e políticas públicas**, Brasília, DF: IPEA, n. 5, p.31-51, jun. 1991.

UGA, M.A. Descentralização e democracia: o outro lado da moeda. **Planejamento e políticas públicas**, Brasília, DF: IPEA, n.5, p.87-104, jun.1991.

Abstract: An analysis of the experience of decentralizing public schools management according to Education Policy in the State of Rio Grande do Norte/Brazil. The experience is based on the Political-Pedagogical Project (PPP) of 24 public schools placed in three different inland counties. The study takes into consideration aspects related to the PPP such as: planning, accomplishment and following up; active participation and improvement of the pedagogical management. The analysis conclusions emphasize the subjects' significant delight in living an autonomy experience. The study also understands the self-government in school is still in a preliminary step and points out the school autonomy process as the "germ" and an essential element for the purpose of improving real democratic actions in public school.

Key-words: decentralization of school management; public schools;

Psicopedagogia: uma ciência em expansão

Martha Sahade Araújo¹

Resumo: este artigo trata da Psicopedagogia, através da explicação do seu conceito, histórico e processo diagnóstico, visando aprofundar os conhecimentos sobre essa nova ciência em expansão.

Palavras-chave: Psicopedagogia ; Aprendizagem.

[...] conhecer verdadeiramente como o sujeito aprende é um conceito revolucionário, no sentido de aceitar esse sujeito e fazer com que ele aprenda de verdade, não fazendo de conta. Justamente eu acho que aprendizagem para uma pessoa, abre o caminho da vida, do mundo, das possibilidades até de ser feliz.

Jorge Visca

INTRODUÇÃO

O fracasso escolar é uma questão que sempre preocupou e despertou o interesse de profissionais da área de educação. Os elevados índices estatísticos comprovam esse fracasso e promovem inúmeros investimentos em estudos e recursos na tentativa de amenizar essa situação.

A precariedade do ensino, a falta de preparo dos professores, a escassez de materiais didáticos, os problemas sociais, dentre outros fatores, são apontados como causadores do fracasso escolar, embora a culpa pelo baixo rendimento do aluno ainda seja atribuída, quase sempre, a problemas individuais.

Buscando atenuar o atual quadro em que se encontra o processo de ensino-aprendizagem, constata-se a necessidade da utilização dos conhecimentos da Psicopedagogia, que trata das dificuldades de aprendizagem, recorrendo ao conhecimento de diversas áreas da ciência, tais como: a Pedagogia, a Psicologia, a Sociologia, a Neurologia, a Lingüística e a Psicanálise.

¹ Pedagoga - UFBA. Especialista em Psicopedagogia - INBRAPE. E-mail: marthasahade@ig.com.br.

A PSICOPEDAGOGIA

Em meados do século XIX, na Europa, os estudiosos dos processos de aprendizagem atrelavam problemas na aquisição de conhecimentos com deficiências sensoriais e debilidades mentais. Educadores como Pestalozzi e Seguin são considerados os pioneiros no estudo e tratamento dos problemas de aprendizagem.

Nesse período, os centros Psicopedagógicos atribuíam aos médicos a responsabilidade pelo diagnóstico através da investigação familiar e pelos resultados obtidos nos testes de Quociente de Intelectual - QI. Em seguida, orientava-se a família para o tratamento e/ou terapia.

Como a avaliação do aluno era feita individualmente, sem contato com o seu contexto escolar, era muito comum rotulá-lo e obter erros no diagnóstico. Dessa forma, priorizava-se a reeducação das crianças com problemas de aprendizagem. Hoje, a Psicopedagogia preocupa-se principalmente com a prevenção do fracasso escolar.

Com o passar do tempo, houve a valorização da análise do aspecto social para a compreensão do processo de aprendizagem e dos distúrbios decorrentes do mesmo. A questão essencial passa a ser a função da escola para a formação plena dos alunos, considerando a estruturação da matriz curricular, os métodos de ensino, a relação estabelecida entre alunos e professores, o espaço físico e os materiais utilizados pela escola. Dessa forma, as dificuldades de aprendizagem deixam de ser pesquisadas como problema exclusivamente do aluno. Começa-se a investigar também os valores intra-escolares e os de ordem social, econômica, política, cognitiva, sensorio-motora, afetiva e emocional, envolvidos na educação.

A prática psicopedagógica pode ser compreendida a partir de dois enfoques: o clínico e o institucional. Este último, acontece na escola e tem um caráter preventivo, visando diminuir a frequência dos problemas de aprendizagem, voltando-se para as questões didático-metodológicas, de formação e coordenação de professores e orientação aos pais. Já o tratamento clínico tem um caráter terapêutico, acontece no consultório e objetiva o tratamento de problemas já instalados através da análise, elaboração de uma metodologia de diagnóstico e tratamento das dificuldades de aprendizagem.

O DIAGNÓSTICO PSICOPEDAGÓGICO

O diagnóstico psicopedagógico constitui-se como um processo contínuo, sempre revisável, de investigação das causas das dificuldades de aprendizagem.

O processo diagnóstico baseado na Epistemologia convergente, concebida pelos estudos de Jorge Visca (1991), consiste na tentativa de identificar o nível de pensamento em que se encontra o aluno e que estímulos ele precisa para alcançar êxito na aprendizagem.

Inicialmente, faz-se uma entrevista com a professora ou com os responsáveis pela criança, buscando identificar a dificuldade da mesma em aprender. Nesse momento, a psicopedagoga coleta os dados referentes a idade, série, instituição e o problema em questão, sem obter outras informações, pois o diagnóstico precisa ser neutro e não pode haver contaminações através de pré-julgamentos.

A segunda etapa do diagnóstico a ser realizada com o aluno refere-se à Entrevista Operativa Centrada na Aprendizagem - E.O.C.A. que é um instrumento de estrutura clínica, cujo objeto de estudo consiste nas manifestações cognitivo-afetivas da conduta do aluno em situação de aprendizagem. A partir da consigna “eu gostaria que você me mostrasse o que aprendeu, o que lhe ensinaram, o que você sabe fazer” o psicopedagogo disponibiliza vários materiais sobre a mesa e espera que o aluno desenhe, pinte, recorte, ou seja, elabore produções, revelando sua maneira própria de aprender. Em seguida, é realizado o primeiro sistema de hipótese, possibilitando o reconhecimento do provável problema de aprendizagem.

Posteriormente, são aplicadas provas para verificar o funcionamento das estruturas cognitivas, emocionais e funcionais do pensamento da criança. Algumas provas são imprescindíveis para o diagnóstico preciso e correto, são elas: provas projetivas (estabelecimentos de vínculos escolares, familiares e consigo mesmo), testes de Piaget (de classificação, conservação e seriação), provas intuitivas, de lateralidade, de audibilização, dentre outras. Com base nesses resultados é construído o segundo sistema de hipóteses, visando confirmar ou descartar algumas hipóteses sugeridas anteriormente.

A quarta etapa a ser cumprida é a Anamnese, ou seja, entrevista com os pais ou responsáveis pela criança, na qual as hipóteses são confirmadas ou refutadas para a posterior devolução aos pais.

Diante da coleta de informações sobre o sujeito no ato da aprendizagem é elaborado um laudo com a imagem do sujeito, o prognóstico e as indicações para a futura intervenção.

CONCLUSÃO

Muitas são as inovações e contribuições da psicopedagogia para o entendimento do processo de ensino-aprendizagem. É reconhecido o grande avanço nesse ramo da ciência, porém ainda são necessárias mais pesquisas, com o objetivo de estudar os processos de aprendizagem e as formas de intervenção, pois tais temas ainda são pouco encontrados na literatura.

Apesar de tratar-se de uma ciência relativamente nova, a psicopedagogia vem assumindo, cada vez mais, um papel fundamental no campo educacional, principalmente no Brasil.

Nos dias atuais, os resultados obtidos no diagnóstico psicopedagógico vêm orientando pais e educadores na busca de soluções eficientes para as dificuldades de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

MIALARET, G. **A psicopedagogia**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992.

PAÏN, S. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

VISCA, J. **Psicopedagogia**: novas contribuições. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991.

_____. **Clínica psicopedagógica**: epistemologia convergente. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

Abstract: this article is about Psicopedagogia, through the explanation of your concept, history and diagnosis process, trying to study in depth the knowledge about this new science in expansion

Key-words: Psychopedagogy; Learning.

A trajetória de um político dedicado à educação: Sátiro de Oliveira Dias

Antonietta de Aguiar Nunes¹

Resumo: o trabalho procura resgatar a pouquíssima conhecida biografia de um político baiano do final do século XIX, que muito se dedicou à educação. Ele foi presidente das províncias do Rio Grande do Norte, Ceará quando se fez a abolição da escravatura lá em 1884, e do Amazonas. Na Bahia foi secretário de governo do presidente Antonio de Araújo de Aragão Bulcão, que reformou a instrução pública, e foi Diretor Geral da Instrução Pública do último presidente da província da Bahia no Império e dos quatro primeiros governadores do estado da Bahia, deputado constituinte do estado e presidente da Câmara de Deputados. O artigo trata da atuação educacional deste político que redigiu importante reforma educacional, editada em 1890 e posta em prática a partir de 1891, quando foi encaminhada para discussão na Câmara de Deputados e Senado Estadual, só tendo sido finalmente promulgada uma lei orgânica da Educação em 24 de agosto de 1895, que vigorou a partir de 1896. Tornou-se, no governo Luís Viana de 1896 a 1900, secretário do Interior, Justiça e Instrução Pública e pôs em prática a lei recém votada.

Palavras-chave: Dias, Sátiro de Oliveira, 1844-1913; Política da Educação; Reforma Educacional; Constituição Republicana de 1891; Bahia.

O PERSONAGEM E SUA FORMAÇÃO

Sátiro de Oliveira Dias nasceu em Inhambupe, Bahia, no dia 12 de janeiro de 1844, filho de Cláudio José Dias e Umbelina de Oliveira Dias.

Estudou em Salvador no Ginásio Baiano, de Abílio César Borges, mas como a leitura muito o fatigasse, não foi de início bom aluno. Depois, no entanto, que constatou precisar do uso de óculos e passasse a fazê-lo, tornou-se aluno exemplar (MENEZES, 1939).

Formou-se em ciências médico-cirúrgicas pela Faculdade de Medicina da Bahia. Ainda estudante de Medicina (5º ano) ofereceu-se como voluntário para a guerra do Paraguai, onde teve oportunidade de trabalhar nos hospitais tratando doentes e na cura de ferimentos (SOUZA, 1973, p.155; WILDBERGER, 1949, p.504). Na campanha do Paraguai permaneceu de 13 de julho de 1866 a 30 de abril de 1869, por 2 anos, 9 meses e 17 dias, portanto (ARQUIVO..., cx2290 doc2886 item262D). Voltou em seguida à Bahia, trazendo no peito o

¹ Historiógrafa do Arquivo Público do Estado da Bahia. Professora assistente de História da Educação na Faculdade de Educação da UFBA. Doutoranda em Educação. E-mail: antoniet@allways.com.br. Orientador: Dr. Eivaldo Machado Boaventura.

grau de cavaleiro da Ordem da Rosa, e nos punhos os galões de 1º cirurgião do exército. Retornou aos bancos acadêmicos, onde concluiu seu curso médico em 1870 (SAMPAIO,1913, p. 62-63).

Desde 1868 fazia parte do corpo de redação do jornal *Diário da Bahia*, órgão do Partido Liberal (WILDBERGER,1949, p.724), onde, ao regressar da campanha do Paraguai, escreveu uma série de artigos, depois publicados em folheto, sob o pseudônimo de *O Gaúcho*, de cuja autoria assumiu mais tarde ostensiva paternidade (notas sobre Sátiro fornecidas por seu sobrinho paterno Alfredo de Oliveira Dias a 15 de janeiro de 2001). Lideravam o Partido Liberal, ao qual Sátiro se filiara, naquela ocasião: Manuel Pinto de Souza Dantas e Pedro Leão Veloso. Mais tarde, José Antonio Saraiva (SAMPAIO,1913, p.63-64).

Recebeu o grau de doutor em Medicina em 1870, defendendo tese sobre “O emprego da sangria na congestão cerebral e na apoplexia”. Por ocasião da formatura, foi eleito **orador da turma** pelos colegas, ocasião em que proferiu o discurso de praxe, tendo sugerido que se aplicasse o dinheiro que se gastaria com carros e superfluidades, no resgate de crianças escravas (SAMPAIO,1913, p.63-67). Neste mesmo ano, fez um estudo crítico e histórico sobre *O Duque de Caxias e a guerra do Paraguai* (publicado na Bahia em 1870, p. 56, In 8º, segundo SACRAMENTO BLAKE, 1902, v.7, p.201).

No ano seguinte, a 15 de novembro de 1871, publicou na *Gazeta Médica da Bahia*, um artigo sobre “Retenção absoluta da urina, com grangrena do escroto e vasto abcesso subcutâneo na região ileo-lombar, seguido de cura”, narrando experiência de sua clínica em Inhambupe, onde revelou tino médico e capacidade profissional de clínico (Nota no *Diário de Notícias*, Bahia 28 de agosto de 1913, terça-feira em “Uma carta do dr. Pacífico Pereira”).

Viajou à Europa, onde se aperfeiçoou nos estudos médicos com os mais notáveis professores da época.

Em 1874 casou-se com Guilhermina Rego de Oliveira Dias, com quem teve duas filhas: Umbelina Dias da Motta Gomes, depois casada com o Dr. Fortunato da Mota Gomes, e a senhorita Laura Rego de Oliveira Dias, ambas sem descendência.

INÍCIO DA VIDA POLÍTICA

O Partido Liberal o elegeu deputado provincial em duas diferentes legislaturas: a 22ª, de 1878 a 1879 e a 24ª, de 1882 a 1883, atuando precisamente nos seguintes períodos: na sessão ordinária de 1878, de 1º

de abril a 12 de Setembro, na 2ª sessão de 1879, de 1º de maio a 16 de agosto. Um ano, 6 meses e 6 dias. E mais: sessão extraordinária de 1882 a 1883 de 12 de dezembro a 29 de janeiro; sessão ordinária de 1882 de 3 de abril a 27 de julho e sessão ordinária de 1883, de 4 de abril a 31 de julho (DOE de 2/7/1923; 487/8 e SAMPAIO, 1913, p.63 e 66 e ARQUIVO..., cx2290 doc2886 item262D).

Em fins de outubro de 1879, por falecimento de Ernesto Odilon Maciel Monteiro, passou a ocupar o cargo de secretário de Governo do então presidente da província da Bahia, Antônio de Araújo de Aragão Bulcão, depois barão de São Francisco, 3º. Tomou posse do referido cargo em 10 de novembro do ano de 1879, e deixou o exercício do dito cargo em 21 de maio do ano de 1880 (ARQUIVO..., cx2290 doc2886 item 262D). Tendo sido, em 1880, nomeado presidente da província do Amazonas, deixou o posto no dia 31 de maio para assumir este novo cargo, (ARQUIVO..., cx2290doc2886item262D; WILDBERGER, 1949, p.682).

Antônio de Araújo de Aragão Bulcão promoveu uma ampla reforma educacional em 5 de janeiro de 1881, conhecida entre os educadores como o “Regulamento Bulcão”.

Sátiro Dias foi presidente das províncias do Amazonas (26/6/1880-15/5/1881) e do Rio Grande do Norte (1º/6/1881-25/2/1882), onde pôs em execução a lei Saraiva, nº 3029, de 9 de janeiro de 1881, que instituiu a eleição direta (ARQUIVO...,cx2290doc2886item262D; SAMPAIO, 1913, p.66).

Voltou em 1882 à Assembléia Provincial baiana, onde liderou a minoria, que combatia a administração do então presidente da Bahia, Pedro Luis Pereira de Souza² (SAMPALIO,1913, p.67), embora este fosse membro histórico do Partido Liberal e tivesse realizado uma proveitosa administração, especialmente para o comércio, a indústria e a lavoura. Teve inclusive, em homenagem, seu retrato colocado no salão nobre da Associação Comercial da Bahia, a 23 de fevereiro de 1883 (WILDBERGER, 1949, p.712-717-718).

Sátiro Dias foi em seguida chamado a presidir a província do Ceará (21/8/1883-31/5/1884) (ARQUIVO..., cx2290doc2886item262D). A libertação de escravos já vinha em curso ali desde 1883, quando o município de Acarape, hoje Redenção, a fez no dia 1º de janeiro, seguindo-se os municípios

² Nascido no município de Macaé, Rio de Janeiro. Tio do futuro presidente Washington Luis Pereira de Souza. Também conceituado poeta, teve influência até sobre Castro Alves. Morreu jovem, em 1884, envenenado com vidro moído colocado em sua comida por um empregado. A seu respeito ver Wildberger, 1949 (Informação oral de José Gabriel da Costa Pinto, historiógrafo aposentado do Arquivo Nacional, em agosto de 2000).

de Pacatuba e São Francisco a 2 de fevereiro, Icó e Baturité a 25 de março, Maranguape e Mecejana a 20 de maio, Aquirás a 23 e Fortaleza a 24 de maio de 1883. Aí também se dera o episódio do jangadeiro Francisco do Nascimento, o qual, liderando os companheiros que o chamavam de “Dragão do Mar”, decretara não embarcar ou desembarcar nos barcos que levavam as mercadorias do porto para os navios ancorados à distância por falta de condições do porto, que os barqueiros não transportariam mais escravos, fechando assim o tráfico de negros antes exportados para outras províncias pelo crescimento do movimento abolicionista. O Ceará oferecia um exemplo para os demais lugares do país, muito elogiado por José do Patrocínio (MAGALHÃES JÚNIOR, 1957 v.1, p.181-182).

Em sua biografia sobre ele, Souza (1973, p.156) informa que:

encontrava-se Sátiro Dias na província do Ceará, como seu governante, quando ocorreu a abolição da escravatura naquela província em 1884. Teve ensejo então de, em sessão magna, comemorativa do evento, pronunciar eloqüente oração, que posteriormente publicou em opúsculo.

Foi de fato a primeira província a decretar a Abolição total da escravatura, em seu território, no ano de 1884. Souza informa ainda (1973, p.156) que Sátiro Dias, em 1885, representou a província do Amazonas na Assembléia Geral, ou seja, foi eleito deputado geral por esta província, mas com a queda da situação liberal e conseqüente dissolução da Câmara, recolheu-se à terra natal, entregando-se ao exercício de sua profissão de médico até 1889.

O TRABALHO NO SETOR EDUCACIONAL

Em 1889, voltando ao poder o Partido Liberal, ele foi chamado a exercer o cargo de Diretor geral da Instrução Pública na Bahia (SAMPAIO, 1913, p.69), cargo que assumiu no dia 4 de julho de 1889. A república o encontrou no exercício deste cargo, no governo do conselheiro José Luis de Almeida Couto, último presidente da província da Bahia, e Sátiro continuou na mesma posição sob o governo republicano, ocupado de início por Virgílio Damásio e Manuel Vitorino Pereira, ambos médicos, como ele; e mesmo depois, nos governos de Hermes Ernesto da Fonseca/Virgílio Damásio, no de José Gonçalves da Silva e no do primeiro governador eleito, Joaquim Manuel Rodrigues Lima, manteve-se no cargo, tendo permanecido nele até 30 de abril de 1896. A 25 de abril deste ano fora nomeado Inspetor Geral do Ensino e serviu neste último cargo até 1º de junho seguinte, data em que assumiu o exercício de Secretário do Interior, Justiça e Instrução Pública, para o qual foi nomeado pelo

Governador Luiz Viana, por Decreto de 28 de maio do mesmo ano (TAVARES, 1968, p.39; ARQUIVO..., cx2290 doc2886, item262D).

No dia 30 de novembro de 1889, o jornal *República Federal*, que publicava os atos oficiais, trouxe em sua seção “A Pedidos”, na p.3, uma declaração disciplinatória dos exames preparatórios então feitos que, apesar de escrita em nome do governador, fora certamente preparada pelo próprio diretor de Instrução Pública:

Chegando ao conhecimento do sr. governador deste estado que apesar de todos os meios prudentes e suazórios até agora empregados com a maior solicitude, continuam da parte dos senhores estudantes os distúrbios e desrespeitos às mesas julgadoras de exames de preparatórios, além dos estragos propositalmente feitos nos edifícios em que se fazem os ditos exames, manda o mesmo sr. governador fazer público, para conhecimento de todos, que de ora em diante fica absolutamente proibida a entrada naqueles edifícios aos estudantes que em cada dia não fizerem parte das turmas e respectivos suplentes que hajam de ser chamados a exame. / O sr. governador manda-me chamar a atenção dos srs. pais de família e diretores de colégios para este assunto, esperando que, compenetrados da necessidade indeclinável de manter-se a boa ordem nos atos dos exames e guardarem-se as atenções devidas aos senhores professores, todos o auxiliarão no empenho de conter os excessos e desvarios dos estudantes turbulentos, evitando-se dest’arte a adoção de outras medidas, que em último caso serão tomadas para garantia da ordem e do respeito que aos alunos cumpre guardar para com os atos do governo e às pessoas de seus mestres. / Delegacia da instrução primária e secundária no Estado Federado da Bahia, 30 de novembro de 1889. Dr. Sátiro de Oliveira Dias. (também publicado a 2 de dezembro de 1889 p.2, e no dia 3, seguinte, p.2)

O governador Manuel Vitorino - também professor da Faculdade de Medicina e que já dirigira o Liceu de Artes e Ofícios, reformando aí o sistema de ensino - preocupava-se bastante com a questão da instrução pública. No dia 4 de dezembro nomeou uma comissão, composta dos cidadãos Dr. Sátiro de Oliveira Dias, diretor geral da Instrução Pública, Dr. Ernesto Carneiro Ribeiro, diretor do Liceu, Drs. Antonio Pacífico Pereira e Virgílio Clímaco Damásio, lentes da faculdade de Medicina, Dr. Eduardo Pires Ramos, advogado, Dr. Anfilóbio Botelho Freire de Carvalho, magistrado, Antonio Bahia da Silva e Araújo, professor, e José da Cunha Bahiana, engenheiro, para proceder desde logo a uma série de reformas no ensino tanto quanto à parte regulamentar como em relação ao pessoal e material de ensino, e particularmente aos métodos até então adotados. Esta comissão realizou sua primeira reunião a 9 de dezembro, no Palácio do Governo, presidida por Manuel Vitorino Pereira, que traçou-lhe o plano a seguir, discutido pelos presentes (*A República*

Federal, 9/12/1889, p.1). A partir de 30 de dezembro de 1889, Manuel Vitorino baixou uma série de atos fazendo a reforma da Instrução Pública, para se por em prática logo no ano letivo de 1890. Na mesma data o primeiro ato relacionado à Instrução Pública, criava um Fundo Escolar, estadual e municipal, para financiar as enormes despesas previstas com a educação popular. No dia seguinte, 31 de dezembro, um ato de 53 artigos reformava a instrução pública do Estado (Atos do Governo do Estado, 1889, p.24-45, 37-43). A 10 de janeiro, outros dois atos: um criava departamentos escolares no estado e regulamentava a higiene escolar e o segundo estabelecia as condições da obrigatoriedade do ensino primário para crianças entre 6 e 13 anos de idade, e regulamentava o alistamento escolar (ARQUIVO..., cx1761, doc1755, p.1-10; 21-31). E no dia 15 de janeiro outro ato mandava proceder ao recenseamento escolar; em 20 de janeiro um ato regulava a forma do lançamento do imposto de capitação para o Fundo Escolar (ARQUIVO..., cx1761, doc1755, p.32-34; 37-42); em 24 foi nomeado o engenheiro Luis Augusto de Souza Baiana como adido à repartição de Obras Públicas para os trabalhos de construção de prédios escolares e organização dos institutos técnicos e suas dependências (original no ARQUIVO..., cx1761; doc1755) e no dia 28 de janeiro outro ato fazia chamada de capital a empresas interessadas na construção de prédios escolares, garantindo juros de 6% ao ano sobre o capital de dois mil contos, com amortização em dez anos, no fim dos quais os prédios passariam à propriedade e cuidados do Estado (Atos Gov. Est.1890, p.35).

Na aplicação da sua reforma de ensino, Manuel Vitorino encontrou dificuldades. Como pretendesse basear todo o seu trabalho em informações fidedignas, colhidas pelo Recenseamento Escolar que determinou a 15 de janeiro, esperou a conclusão deste para tomar medidas organizativas mais eficazes. Só que muitas paróquias do estado escreviam comunicando suas dificuldades de levantar os dados por não conseguirem inspetores de quarteirão para o serviço ou por não comparecimento do juiz de paz (*O Pequeno Jornal* dos dias 15/03/1890, n.37, p.2, 18/03/1890, n.39, p.2, 19/03/1890, n.40, p.2 e 7/4/1890, n.53, p.2). E mais: já entrando, em 1890, em vigor a nova reforma da instrução pública, era ela ainda pouco conhecida pelos professores, e houve uma real desorganização do sistema de ensino no Estado.

Outros problemas se vinculavam à obrigatoriedade do ensino, muito criticada por interferir na liberdade individual dos pais em mandar ou não seus filhos à escola e por exigir da parte do governo um grande investimento na construção de escolas, compra de equipamentos e pagamento de professores, para que ela pudesse ser cumprida em todos

os municípios do estado. Também a exigência de exames para os professores, já há muito nomeados, deixava-os em grande insegurança quanto à manutenção futura de seus cargos.

Sátiro Dias, seu diretor geral de Instrução Pública, considerou esta reforma demasiadamente radical, pela transformação absoluta por que fazia passar o ensino (TAVARES, 196, p.40). Certamente desentendeu-se com o governador a este respeito, tanto que, quando, em 9 de abril, Manuel Vitorino baixou ato criando um Conselho Superior do Ensino, não o incluiu entre seus membros, compondo-se dos doutores Virgílio Clímaco Damásio, Eduardo Pires Ramos, Ernesto Carneiro Ribeiro, Odorico Otávio Odilon, Anfilófilo Botelho Freire de Carvalho e Antonio Pacífico Pereira, e dos professores Joaquim José da Palma, Antonio Bahia da Silva e Araújo e Elias de Figueiredo Nazareth (original no ARQUIVO..., cx1761, doc1755, p.182).

Sátiro Dias continuou como diretor geral de Instrução Pública no governo Hermes da Fonseca, que, 4 dias após empossado, a 30 de abril de 1890, baixou ato anulando todas as medidas educativas de Manuel Vitorino (exceto o recenseamento escolar) e revigorou o Regulamento Bulcão, de 5 de janeiro de 1881. Por sugestão de Sátiro Dias, também foram em seguida nomeados professores para várias cadeiras do interior, a fim de que se retomasse o ensino de até então, interrompido com as incertezas decorrentes da reforma Vitorino.

Segundo Tavares (1968, p.29), o próprio Sátiro se apresentava como responsável pela suspensão do ato de 31 de dezembro de 1889, em que Manuel Vitorino reformava a instrução pública, através de ato assinado por Hermes da Fonseca a 30 de abril, por causa de suas disposições radicais, impraticáveis na Bahia. Redigiu, em julho de 1890, uma exposição e proposta sobre a instrução pública do Estado da Bahia, publicada neste ano (SACRAMENTO BLAKE, v.7, p.201).

No relatório apresentado ao marechal Hermes, a 14 de julho de 1890, embora os criticasse por radicais, não deixava de afirmar também a sua admiração pelos atos educacionais de Manuel Vitorino:

À parte os profundos e admiráveis pareceres do conselheiro Rui Barbosa, não tenho notícia de que se haja publicado no Brasil nenhuma lei de ensino primário e secundário tão ampla, tão científica, tão completa como aquele decreto (de 31 de dezembro de 1889). Entre os seus regulamentos há, por exemplo, o de higiene escolar, que é um modelo de ciência e pedagogia.

Mas em virtude de suas disposições radicais, pela sua complexidade, pela

transformação absoluta por que exigia, ficou essa reforma pairando no ar como pesadelo sobre as classes docentes do Estado, sem que o seu próprio autor a pudesse executar, paralizados ou sem rumo certo os diversos institutos e escolas particulares.

A Bahia não dispunha de pronto dos recursos necessários para a construção imediata de centenas de prédios escolares, para a fundação do ensino obrigatório em todo o seu território, para a aquisição do grande material pedagógico indispensável à dotação de, pelo menos, duas mil escolas, para a subvenção de outros tantos professores primários.

Eis por que pecou a reforma Vitorino. Se houvesse sido decretada menos precipitadamente, por partes, obedecendo ao plano geral, assentadas primeiro as bases e medidas preparatórias, com prazos determinados para a execução, é bem provável que outra fosse a sua sorte, apesar de que, escoimada de certos defeitos, ficará fulgurando em nosso código de leis de ensino como um círculo máximo, dentro do qual hão de girar todas as tentativas feitas no sentido de melhorar a instrução entre nós.

Mas era inexeqüível essa reforma. A opinião, aplaudindo-a, se sobressaltara com ela, e a denunciara por todos os modos.

No mês de agosto deste mesmo ano de 1890, porém, no dia 18, baixou um ato reformando a instrução pública do Estado, buscando conciliar os novos princípios políticos com a educação mais conservadora aceita pela realidade baiana (TAVARES, 1968, p.40-41). Este ato de 18 de agosto de 1890, com 316 artigos, era relativo ao ensino primário e secundário das escolas normais de homens e de senhoras. Em seguida, dois novos atos, de 23 de outubro, regulavam o ensino secundário geral: um criava o Instituto Oficial de Ensino Secundário substituindo o antigo Liceu e outro baixava-lhe o respectivo regulamento. E, a 27, outro ato aprovava o regulamento relativo ao estabelecimento do fundo escolar e imposto de captação, em substituição aos atos de 30 de dezembro de 1889 e 20 de janeiro de 1890.

Na verdade, o que Sátiro Dias propunha com a sua reforma não passava de uma suavização do que colocara Manuel Vitorino, ao reduzir em amplitude o seu alcance, enfatizando mais a disciplina e as inspeções escolares, e ao aumentar quase sempre os prazos para sua implementação gradativa.

Conservou a formação de um Fundo Escolar, só que redimensionando um pouco; promoveu outra reforma educacional, inspirando-se bastante no Regulamento Bulcão, sobretudo na forma de classificação das escolas e disciplinas ministradas, mas também utilizando e moderando em alguns pontos a reforma de Vitorino; escolas infantis,

por exemplo, só deveriam, de início, ser criadas duas, junto às Escolas Normais, que serviriam futuramente de modelo a outras que se viessem a criar. Manteve o Regulamento de Higiene escolar do ato de 10 de janeiro, prevendo até uma aquisição gradativa de móveis escolares nas dimensões necessárias; substituiu a nomenclatura departamentos escolares por distritos escolares, manteve a obrigatoriedade do ensino primário, mas determinou que esta obrigatoriedade fosse gradativamente aplicada, dentro de um prazo de cinco anos. Manteve o Conselho Superior de Ensino, não mais composto de pessoas nomeadas por seu saber pedagógico, mas com membros natos, que, com os cargos que ocupavam ou assumiam, se tornavam obrigatoriamente seus participantes, o que levava naturalmente a membros menos diretamente interessados na instrução pública em geral e nem sempre tão atuantes quanto os especificamente escolhidos - por seus méritos docentes ou interesses educativos - para a função.

AMPLIAÇÃO E CONTINUIDADE DE SUA ATUAÇÃO POLÍTICA

Sátiro Dias elegeu-se deputado estadual e em 1891 participou da Constituinte, como membro da Câmara de Deputados, de que foi de início vice-presidente e depois presidiu, iniciando-se os trabalhos em 29 de março de 1891, e concluídos com a promulgação da constituição baiana, a 2 de julho do mesmo ano. Prosseguiu a seguir no posto (BAHIA. ASSEMBLÉIA, 1997, p.18).

O governador Joaquim Manuel Rodrigues Lima manteve Sátiro Dias como diretor de Instrução Pública. Deste governo foi a lei nº 117, de 24 de agosto de 1895, reformando a educação pública que, de acordo com o texto constitucional de 1891, entregava aos municípios a competência de “criar, manter, transferir e suprimir escolas” de nível primário, tomando o Estado o encargo de estabelecer “uma escola elementar para cada sexo” em todas as cidades (TAVARES, 1968, p.43).

No final do governo de Rodrigues Lima, primeiro governador eleito do estado da Bahia, o Partido Republicano Federal Baiano incumbiu Sátiro Dias de fazer-lhe um discurso de despedida, proferido na noite de 17 de junho de 1896.

Sátiro Dias foi ainda Secretário de Interior, Justiça e Instrução pública no governo Luís Vianna. Durante este governo, pôs em aplicação a lei nº 117, votada pelas duas casas legislativas, uma das quais ele próprio presidira até o governo anterior. Pode assim melhorar a reforma que ele próprio iniciara no governo provisório do já então falecido marechal Hermes Ernesto da Fonseca. Deixou o governo para candidatar-se a deputado federal, substituído por Otaviano Moniz Barreto.

Em 1897, ainda secretário de estado na Bahia, preparou um texto sobre a questão do ensino no Brasil: carta dirigida ao senador Severino Vieira contra o projeto de Barbosa Lima, estabelecendo a igualdade entre os estabelecimentos de ensino superior, criados nos estados e os das faculdades federais, que foi publicada no *Diário de Notícias* da Bahia neste ano. E em 1899 escreveu uma Carta sobre Higiene Pública, como secretário, dirigida ao *Diário da Bahia*, mandada imprimir pelos funcionários da repartição de higiene (SACRAMENTO BLAKE, 1902,v.7, p. 201).

Aposentado em 1899, elegeu-se, pelo 3º distrito, deputado federal pela Bahia em 1900, por duas legislaturas, não voltando em 1907 ao Parlamento, por motivo de antagonismos políticos. No período em que foi deputado chegou a vice-presidente da Câmara Federal e Presidente da respectiva comissão de Instrução Pública. Deu, nesta condição, um notável parecer sobre o projeto nº 157, de 1903, que instituíu cinco universidades no Brasil (SAMPAIO, 1913, p.70-72).

Não tendo sido reeleito deputado federal, Sátiro Dias foi nomeado pelo governo federal delegado fiscal do ginásio Carneiro Ribeiro em Salvador, cargo em que se conservou até 1911 (SAMPAIO, 1913, p.70), dedicando-se também neste período a estudos econômicos e ao jornalismo combatente (Nota no *Diário de Notícias*, Bahia 28 de agosto de 1913, terça-feira em “Uma carta do Dr. Pacífico Pereira”).

Era vice-presidente do Instituto Geográfico e Histórico da Bahia, onde fez, na data natalícia do Instituto, em 13 de março de 1913, belo discurso, considerado por Sampaio (1913) como seu *canto do cisne*. Faleceu aos 69 anos de idade no dia 18 de agosto de 1913.

Enterrou-se no dia seguinte, saindo o féretro às 16 hs da sua modesta residência, à rua da Faísca (SAMPAIO, 1913, p.61) (ou Salvador Pires nº 1), para o cemitério do Campo Santo.

REFERÊNCIAS

ARQUIVO NACIONAL (Brasil). **Organizações e programas ministeriais: regime parlamentar no Império**. 2.ed. Rio de Janeiro: Ministério da Justiça e Negócios Interiores, 1962. 469 p.

ARQUIVO PÚBLICO DO ESTADO DA BAHIA. Seção Republicana Série Secretaria de Governo Caixa 1764 doc. nº 1762 – Originais de Atos do Governo – 1891.

_____. Seção Republicana Série Secretaria de Governo Caixa 2290 doc 2886 item 262 D (Processo de aposentadoria de Sátiro Dias).

BAHIA. Assembléia Legislativa. Superintendência de apoio Parlamentar. Divisão de Pesquisa. **Bahia de todos os fatos: cenas da vida republicana -1889/1991**. 2.ed. Salvador: Assembléia Legislativa. 383 p.

UMA CARTA do Dr. Pacífico Pereira sobre o recentemente falecido Sátiro de Oliveira Dias. **Jornal Diário de Notícias**. Bahia, 19 ago 1913 (terça-feira) p. 1.

DIAS, S. O. **Exposição e proposta sobre a instrução primária e secundária do Estado da Bahia feita ao governador Mal Hermes E. da Fonseca em 14 de julho de 1890**. Bahia: Tipografia do *Diário da Bahia*, 1890. 70 p.

_____. Homenagem ao Dr. Joaquim Manuel Rodrigues Lima, ex-governador da Bahia. **Discurso proferido em nome do partido republicano federal bahiano na noite de 17 de junho de 1896**. Bahia: Litho-Typ. e Enc. Wilcke, Picard e C. (pr. do Ouro nº 3) 1896. 11 p.

_____. **Discurso pronunciado pelo Dr. Sátiro de Oliveira Dias, diretor geral da instrução pública na solenidade da distribuição de prêmios aos alunos das escolas primárias da capital e entrega de anéis aos alunos-mestres que terminaram o curso normal**. Bahia: Typographia e Encadernação do Diário da Bahia (Praça Castro Alves, 101), p.07, 1894. Informações da Divisão de Informação Documental da Fundação Biblioteca Nacional, por carta de 31 de março de 1998.

MAGALHÃES JÚNIOR, R. **Deodoro, a espada contra o Império**. vol I – O aprendiz de feiticeiro (da Revolta praieira ao Gabinete Ouro Preto). São Paulo: Editora Nacional, 1957, 399 p. [Coleção Brasileira (grande formato) Série 5ª, v. 12].

MENEZES, I. Sátiro Dias, colegial. **Jornal do Comércio**. Rio de Janeiro, 17 set. 1939.

O PEQUENO JORNAL (de César Zama) de 15,18 e 19 de março, 7 de abril e 9 de maio de 1890.

SACRAMENTO BLAKE, A . V. A. **Dicionário bibliográfico brasileiro**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1900. 7 vols.

SAMPAIO, T. Discurso (elogio fúnebre) pronunciado no Instituto Geográfico e Histórico sobre Sátiro Dias em 1913. **Revista do Instituto Geográfico e Histórico da Bahia**,

n. 54, II parte, p.55-74, 1928.

SOUZA, A. L. **Baianos ilustres 1564-1925**. Salvador: Secretaria de Educação e Cultura, 1973 (esp. p 155/6).

TAVARES, L.H.D. **Dois reformas da educação na Bahia: 1895-1925**. Salvador: Centro Regional de Pesquisas Educacionais da Bahia, 1968 (Série Estudos e Pesquisas)

WILDBERGER, A. **Os presidentes da província da Bahia: efetivos e interinos, 1824-1889**. Salvador: Tipografia Beneditina, 1949. 861 p.

Abstract: the work tries to rescue the very little known biography of a bahian politician of the end of XIXth century, who dedicated himself a lot to education. He was the president of several provinces during the empire: Rio Grande do Norte, Ceará – where he abolished slavery in 1884 – and Amazonas. At Bahia he was secretary of government of the president Antonio de Araújo de Aragão Bulcão, who reformed the public education, and he was General Director of Public Instruction of the last president of the province of Bahia and of the four first governors of the state of Bahia, constituent state deputy and president of the Deputies Chamber. The article deals with the educational activity of this politician, who wrote an important educational reform, edited in 1890 and put into practice in 1891, when it was sent to discussion at the Deputies Chamber and State Senate. Finally in the 24th of august, 1895, an organic law of Education was promulgated, which ruled from 1896 on. He then became secretary of Interior, Justice and Public Instruction in the government of Luís Viana and put into practice this recently voted law.

Key words: Dias, Sátiro de Oliveira, 1844-1913; Educational Policy; Educational Reform; 1891 Republic Constitution; Bahia.

ANEXO: PETIÇÃO E PROCESSO DE APOSENTADORIA DE SÁTIRO DE OLIVEIRA DIAS:

Ilmo e Exmo Sr. Dr. Governador do Estado

Despacho nº 155 : Deferido. Lavre-se decreto. Palácio do Governo do Estado da Bahia, 1º de setembro de 1899 .

O Dr. Sátiro de Oliveira Dias, Secretário do Interior, Justiça e Instrução Pública, estando invalidado para continuar no exercício de emprego público, conforme prova o documento junto sob nº 1, e contando vinte anos e quatro meses de serviços prestados ao Estado, segundo atestam os documentos também juntos sob nº 2, 3 e 4, requer a V. Exa se digne conceder-lhe aposentadoria com ordenado proporcional ao mencionado tempo de serviço nos termos do art. 1º da lei nº 25 de 12 de agosto de 1892.

O suplicante inclui e pede que seja levado em conta no citado cálculo de 20 anos e 4 meses não somente o tempo de dois anos, cinco meses e dez dias durante os quais exerceu o cargo de presidente das províncias do Amazonas, Rio Grande do Norte e Ceará, doc nº 5, 6 e 7, como o de três anos, sete meses e seis dias em que serviu na campanha do Paraguai (doc nº 8), tempo que, de acordo com a referida lei de 12 de agosto de 1892, lhe deve ser contado pelo dobro. A vista do que Pede deferimento ass Sátiro de Oliveira Dias.

PROCESSO DA VIDA FUNCIONAL DO DR. SATYRO DE OLIVEIRA DIAS 1899

Doc. Nº 1: Inspetoria Geral de Higiene do Estado da Bahia

Em 29 de julho de 1899 – ao Exmo Sr. Dr. Governador do Estado

Em cumprimento ao vosso despacho nº 240, de ontem datado, lançado na petição do Exmo Sr. Dr. Secretário do Interior, Justiça e Instrução Pública, tenho a honra de declarar-vos que o mesmo Sr. Dr. Secretário foi por esta Inspetoria inspecionado de saúde, e foi este o teor da ata dessa inspeção.

Examinado pelos Drs. Eduardo Gordilho Costa, Manoel Vergne de Abreu e Candido Figueiredo, foi julgado invalidado por sofrer de lymphangite chronica e de duas hernias – inguinal e abdominal.

Apresento-vos os protestos de meu profundo respeito e veneração. Saúde e Fraternidade

O Inspetor Geral Dr. Eduardo G. Costa.

Doc nº 2: Arquivo Público do Estado da Bahia em 3 de agosto de 1899.

Ao Sr. Dr. Satyro de Oliveira Dias, M.D. Secretário do Interior, Justiça e Instrução Pública

Em resposta ao vosso ofício de 2 do corrente, cabe-me informar-vos o seguinte:

1º Em data de 10 de novembro do ano de 1879, tomastes posse do cargo de Secretário desta província, e deixastes o exercício do dito cargo em data de 21 de maio do ano de 1880.

2º Em data de 4 de julho do ano de 1889 tomastes posse do cargo de Diretor Geral da Instrução Pública da mesma província. Saúde e Fraternidade. O diretor, Dr. Frederico Augusto da Silva Lisboa.

Doc nº 3 – Secretaria do Tesouro e Fazenda do Estado da Bahia, em 5 de agosto de 1899.

Satisfazendo a requisição contida em vosso ofício de 2 do corrente, recomendada pelo sr. dr. Governador do Estado, cabe-me informar que dos livros desta repartição consta, como verificou a Diretoria da Contabilidade, haverdes assumido o exercício de Diretor da Instrução Pública em 4 de julho de 1889, cargo que servistes até 30 de abril de 1896, e que passastes em 1º de maio do mesmo ano a exercer o de Inspetor Geral do Ensino até 31 do dito mês, por terdes assumido as funções de Secretário do Interior, Justiça e Instrução Pública.

Asseguro-vos os meus protestos de alta estima e subida consideração.

*Exmo Sr. Dr. Secretário do Interior, Justiça e Instrução Pública
Rodrigo Antonio Falcão Mandoz (?)*

Doc nº 4 Diretoria da Secretaria do Interior, Justiça e Instrução Pública do Estado da Bahia, em 3 de agosto de 1899

Exmo Sr. Dr. Secretário do Interior, Justiça e Instrução Pública

Sobre o assunto constante da portaria que baixastes, em data de ontem, a esta Diretoria, tenho a honra de informar-vos que fostes nomeado Inspetor Geral do Ensino por ato de 25 de abril de 1896, servindo naquele cargo até 1º de junho seguinte, data em que assumistes o exercício de Secretário do Interior, Justiça e Instrução Pública, que atualmente ocupais, e para o qual vos nomeou o Governo por Decreto de 28 de maio do mesmo ano. Saúde e Fraternidade.

José Carlos Junqueira Ayres de Almeida.

TEMPO DE SERVIÇO DO DR. SATYRO DE OLIVEIRA DIAS:

- *Campanha do Paraguai de 13 de julho de 1866 a 30 de abril de 1869 – 2 anos, 9 meses e 17 dias; Duplo: 5 anos, 7 meses e 4 dias;*
- *Presidência do Amazonas – de 26 de junho de 1880 a 16 de maio de 1881 – 10 meses e 20 dias;*
- *Dita do Rio Grande do Norte – De 1º de junho de 1881 a 25 de fevereiro de 1882 – 8 meses e 26 dias;*
- *Dita do Ceará – De 21 de Agosto de 1883 a 31 de maio de 1884 – 9 meses e 10 dias;*
- *Secretário da antiga Província – 6 meses e 11 dias;*
- *Deputado Provincial em 2 legislaturas de 1878 a 1879 de 1882 a 1883; na sessão ordinária de 78, de 1º de abril a 12 de Setembro, na 2ª sessão de 79 de 1º de maio a 16 de agosto. Um ano, 6 meses e 6 dias. Sessão extraordinária de 1882 a 1883 de 12 de dezembro a 29 de janeiro; sessão ordinária de 1882 de 3 de abril a 27 de julho; sessão ordinária de 1883, de 4 de abril a 31 de julho.*
- *Diretor Geral da Instrução Pública e Inspetor Geral do Ensino – 6 anos, 10 meses e 24 dias;*
- *Secretário do Interior – 3 anos e 3 meses.*
- *Soma do Tempo de serviço: 20 anos, 2 meses e 12 dias.*

Fonte: Arquivo Público do Estado da Bahia - APEB. Seção Republicana - Série Secretaria de Governo - Caixa 2290, doc 2886, item 262 D.

(É curioso observar que, apesar de ter sido eleito deputado à Câmara de Deputados Estaduais da República, e ter sido inclusive seu presidente, não mencione isto no pedido de aposentadoria. Será que a aposentadoria pelo poder legislativo era outra?)

Gestão escolar participada e clima organizacional

Jerônimo Jorge Cavalcante Silva¹

Resumo: este artigo aborda a Gestão democrática da escola, influenciando o clima da instituição.

Palavras-chave: Gestão Democrática da Escola; Ambiente Escolar.

INTRODUÇÃO

O Gestor, através de sua liderança, é a pessoa que tem uma grande influência na definição do *Clima Organizacional*. Tudo aquilo que o administrador faz ou deixa de fazer afeta, de alguma forma, o *Clima Organizacional*.

Carvalho (1992, p.36) define Clima de Escola numa dupla asserção:

- a) enquanto realidade objetiva, no sentido em que constitui um campo de forças, que se exerce globalmente sobre todos os elementos da organização escolar, confirmada pela existência de maiores diferenças inter-organizacionais que intra-organizacionais, nas medidas das percepções de membros de organizações diversas;
- b) dependente da estrutura subjectiva, na medida em que é percebido por cada indivíduo, através das interações no decurso das práticas organizacionais.

Borell (1989, p.86), preocupado com o componente psicossocial do clima organizacional, faz a seguinte identificação:

El sistema psicossocial está compuesto por los individuos y los grupos en interacción. En el debemos tener en cuenta la conducta individual y la motivación, las relaciones de 'status' y de 'roles', la dinámica de grupos y los sistemas de influencias. También es afectado por los sentimientos, valores, actitudes, expectativas y aspiraciones de los miembros de la organización. Obviamente, recibe influencias del medio externo, así como de las tareas, tecnología y estructura de la organización interna. Todos estos elementos configuran el 'clima organizacional' dentro do cual los hombres, como participantes, desarrollan sus papeles y actividades.

¹ Doutorando em Ciências da Educação na Universidade Autónoma de Barcelona – Espanha. E-mail: jorgeazu@hotmail.com.
Orientador : Professor Doutor Agustín Godas Otero, Universidade de Santiago de Compostela - Espanha.

O comportamento do gestor educacional pode estabelecer diferentes meios ambientes na sua organização. Por exemplo, pode estabelecer um ambiente em que os professores, alunos, funcionários e pais, façam pleno uso de suas qualidades, para atingir os objetivos da instituição de uma forma saudável, expressando, abertamente, as suas idéias ou sentimentos; ou pode também, estabelecer um meio ambiente em que as pessoas se sintam insatisfeitas com a organização, com a realidade de suas tarefas sociais.

Outro dado significativo é de que o gestor escolar precisa estar atento às peculiaridades que caracterizam a organização escolar, onde trabalham pessoas de diferentes realidades.

Neste nosso trabalho, ao buscar uma reflexão sobre a gestão escolar e o clima organizacional, procuraremos apresentar o que é a organização escolar; em seguida, discutiremos a importância da gestão escolar no clima organizacional e, por fim, a influência da gestão democrática sobre o clima da escola.

Gostaríamos de destacar, que utilizaremos ao longo deste nosso trabalho, os termos gestor e administrador como sinônimos, para facilitar o nosso discurso, tendo porém, como pressuposto, que gestão e administração são conceitos diferentes.

O conceito já clássico de gestão define-a como um conjunto de operações — planificar, organizar, dirigir, coordenar, supervisionar, avaliar e controlar — que respeitam à vida das organizações. Por vezes, o conceito de gestão aparece confundido com o de administração o qual deve ser entendido como mais geral e referido a sistemas mais vastos. Diz-se, por exemplo, gestão do estabelecimento de ensino, e refere-se a administração do sistema educativo a nível regional ou nacional (GALEGO, 1993, p.48).

A ORGANIZAÇÃO EDUCACIONAL

A escola é uma instituição social, regida por normas, que dizem respeito à obrigação escolar, aos horários, ao emprego do tempo e outras. Em conseqüência, a intervenção pedagógica de um professor (ou de um grupo de professores) sobre os alunos situa-se sempre num quadro institucional. Entretanto, a escola pode ser encarada como uma instituição dotada de uma autonomia relativa, como um território intermédio de decisão no domínio educativo, que não se limita a reproduzir as normas e os valores do macro sistema.

Neste sentido, Nóvoa (1995), propondo uma nova investigação educacional, afirma que, apesar da grande contribuição e relevância dos estudos realizados pelos sociólogos da reprodução como Bourdieu e Passeron, não foi dado o devido valor às influências dos intervenientes escolares e dos processos internos sobre estabelecimentos de ensino. Este autor ressalta que, actualmente, já se configuram processos de mudanças e de inovação educacional, que passam pela compreensão das instituições escolares em toda a sua complexidade, ou seja, a escola já é percebida como uma instituição dotada de autonomia relativa, possuindo também um território de decisão no domínio educativo.

Enguita (1989) faz uma abordagem mais ampla da escola, afirmando que, embora a escola conserve essencialmente as características que lhe foram atribuídas para fazer dela um celeiro da assalariados domesticados, atomizados e reconciliados com sua sorte, o tempo não passou inteiramente em vão. A gestão dos centros escolares conheceu uma certa democratização que alcançou os alunos cujos direitos, no seu interior, se multiplicaram e se tornaram mais efectivos e, a pedagogia evoluiu no sentido de uma aproximação de conteúdos e métodos aos interesses e processos dos alunos.

Dentro deste contexto é que acreditamos que o grande princípio da gestão moderna é o de atender às necessidades do ser humano, pois são as pessoas que respondem pela interação e interdependência das demais variáveis (tarefas, estrutura, tecnologia e ambiente), que compõem a organização. Sendo assim, a escola é uma organização, uma vez que a mesma segue este princípio, tentando satisfazer as necessidades e anseios dos alunos, dos seus pais, dos professores, dos funcionários e da comunidade.

Segundo Barbosa (1994), uma organização qualquer que seja, de porte, só pode existir e sobreviver numa sociedade, se estiver destinada ao atendimento das necessidades das pessoas, ou seja, essa organização deveria existir para satisfazer as pessoas desta sociedade. Este deveria ser o seu objectivo principal.

É importante também rever a teoria de Taylor (1965), que defendia o princípio de que o desempenho das pessoas podia ser controlado por padrões e regras de trabalho. O autor acrescentava que, o uso de estudos de tempos e movimentos serviria para reduzir tarefas, que seriam executadas de forma repetitiva. Com este princípio Taylor propunha que a produtividade poderia ser alcançada, utilizando métodos que reduzissem o esforço e a fadiga dos operários. Por meio destes princípios,

evidenciou-se os pontos positivos do Taylorismo, que foram incorporados à organização, entre os quais destacamos: a busca constante da melhoria dos métodos e técnicas de trabalho e o treino contínuo do trabalhador. Todavia, no trabalho de Taylor faltava a base das necessidades humanas, teoria desenvolvida por Maslow (1954), psicólogo americano, que criou um esquema, onde detectou e buscou explicar as necessidades humanas nas suas diferentes intensidades. Este autor acreditava, que satisfazendo as necessidades humanas, estaria a favorecer o desenvolvimento e a utilização do potencial mental do homem, a sua capacidade de pensar, de criar, de interagir, ficando em segundo plano a força física.

Outra proposta foi elaborada por Guillon e Mirshawka (1994), pensando nos resultados das empresas, nas quais foi enfatizado, que a melhor maneira de se administrar é com a conjugação do esforço de todos, a superação dos antigos paradigmas, um novo estilo de liderança, muito treino, mudança de postura, discussões, desafio e motivação. Sem dúvida, este é o caminho para se chegar a um *clima favorável* dentro das escolas.

Este novo estilo de liderança deve ser no sentido de reforçar a motivação interna, as expectativas e as buscas das pessoas, tratando-as como seres humanos dignos de respeito, erguendo auto-esima e promovendo um *clima favorável* entre elas. É importante reconhecer e ressaltar, que todos nasceram com uma tendência natural para aprender, serem inovadores e criativos.

Mas para que um sistema de sugestões funcione numa escola, como numa empresa, é preciso que esta não limite o campo de acção das idéias, buscando o desenvolvimento de um sistema de sugestões dirigido pelos próprios funcionários.

Naturalmente, isto não é uma tarefa simples. Para tal, é necessário que os funcionários de uma escola saibam como formar um grupo, como se comunicar e, principalmente, como resolver os conflitos e lidar com a confrontação.

A GESTÃO ESCOLAR E O CLIMA ORGANIZACIONAL

O clima de uma escola é o conjunto de efeitos subjetivos percebidos pelas pessoas, quando interagem com a estrutura formal, bem como o estilo dos administradores escolares, influenciando nas atitudes, crenças, valores e motivação dos professores, alunos e funcionários.

O clima exerce uma influência muito grande no comportamento e nos sentimentos dos professores em relação à organização escolar, influenciando o seu desempenho.

Na verdade, a melhora do clima de ensino depende da melhora do clima organizacional da escola. O atrito interpessoal excessivo entre professores e administradores, a moral baixa, um sentimento de fraqueza por parte dos professores e uma estratégia de submissão coercitiva, não podem ser removidos, apenas fechando a porta. Eles tem efeitos poderosos sobre o que os professores fazem, na maneira como os professores se relacionam entre si, como sobre a realização do estudante e suas aquisições efectivas (SERGIOVANNI; CARVER, 1973, p.108).

Dessa forma, o *clima* torna-se um elo entre a estrutura organizacional da escola, a liderança exercida pelos gestores escolares e o comportamento e a atitude dos professores.

Suponhamos uma escola onde a participação dos professores, funcionários, pais e alunos, no processo decisório, seja permanente. O nível de participação das pessoas nas decisões que lhes dizem respeito, é um dos fatores mais importantes na determinação de um clima favorável à consecução dos objetivos organizacionais e individuais. Em contrapartida, numa outra escola, onde a administração resolve promover uma atividade inovadora, não envolvendo professores e alunos na sua organização, provavelmente poderá atingir os sentimentos do corpo docente, que se sentirá desprestigiado e desconsiderado.

Essa atitude do administrador provocará, sem dúvida, alterações no clima, podendo, ainda, desarticular as relações entre professores e alunos, na medida em que os professores, desinteressando-se dos resultados e das atividades inovadoras, não se empenharão no envolvimento dos alunos. Os alunos, por sua vez, sentindo o desinteresse dos professores, também não se esforçarão na realização de trabalhos e atividades desejáveis para o evento. A conseqüência final poderá vir sob a forma de atritos crescentes entre professores e alunos, com visíveis prejuízos para os resultados finais da organização escolar.

Clima organizacional poderíamos dizer que é uma forma constante pela qual as pessoas, à luz de suas próprias características, experiências e expectativas, percebem e reagem às características organizacionais. O processo de formação do Clima Organizacional torna-o, obviamente, uma variável organizacional dependente. Mas, na medida em que o clima está caracterizado e passa a influenciar as pessoas, transforma-se numa variável independente, constituindo-se um fator impulsionador de novos

comportamentos. *O Clima Organizacional* é dependente, na medida em que se forma em função de outras variáveis, tais como os processos de tomada de decisão, de comunicação ou de controle, e é independente, na medida em que pode influenciar outras variáveis. Neste sentido diz Beraza (1996, p.296-297):

[...] el 'clima' no es sólo algo que se diagnostica y describe en las organizaciones. Nuestra función no es sólo definirlo y saber cómo identificarlo y analizarlo. El 'clima' es una función institucional que se *crea*, se puede *intervenir* sobre él. No es sólo un concepto o un fenómeno cuyo conocimiento nos ayudará a entender mejor el funcionamiento de hecho de las organizaciones. Es, sobre todo eso, un *campo de intervención* para quienes deseen dedicarse al campo de la educación y de la acción social. Por eso resulta muy importante tener una visión práctica y de orientación activa sobre el clima.

Em cada decisão tomada ou comunicação expedida, em cada norma traçada ou reunião realizada entre dirigentes e dirigidos, o clima está num processo de permanente formação. Mas, em cada uma dessas situações, já existe um clima presente nas atividades e a influenciar positiva ou negativamente as ações de dirigentes e dirigidos.

A implicação de fundamental importância para os gestores, nesse aspecto, é que ele deve estar atento, não só ao processo de formação, mas, também, ao clima já existente.

GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA PARTICIPATIVA E O CLIMA ORGANIZACIONAL

A participação favorece a experiência coletiva, ao efetivar a socialização de divisões e a divisão de responsabilidades. Ela afasta o perigo das soluções centralizadas, efetivando-se como processo de co-gestão e, proporcionando um melhor clima na organização.

A Gestão Participativa educacional pressupõe mudanças na estrutura organizacional e novas formas de administração, tanto no micro como no macro sistema escolar.

A organização escolar não permite uma transformação abrupta na sua concepção pedagógica, administrativa e financeira. Nenhuma mudança organizacional introduz-se como se fosse um corpo estranho, que viesse a desalojar as condições anteriores e ocupar plenamente o seu lugar. Por isso, por mais convencidos que estejamos da necessidade

de transformações, no sentido da democratização das relações no interior da escola; é preciso estar consciente de que elas devem partir das condições concretas, em que se encontra a Administração Escolar hoje.

Gento Palacios (1994, p.22) ao considerar a participação como estratégia para melhorar as relações dos membros de um grupo com objetivos comuns, afirma que a participação é um processo de grande valor para a eficácia de uma equipe ou empresa. A sua contribuição na solução de problemas, que estão na base das relações interpessoais, constituem um excelente meio para melhorar o funcionamento das instituições.

A participação deve ser entendida, como a possibilidade e a capacidade de interagir e, assim, influir nos problemas e soluções considerados numa coletividade, bem como nos meios ou modos de decidir a respeito de levar a cabo as decisões tomadas.

A prática na tomada de decisões naturalmente cria a consciência de participação e o envolvimento nas relações que dizem respeito à escola e ao seu clima organizacional.

Para uma gestão participativa, é necessário considerar a participação de todos os grupos e pessoas, que intervêm no processo de trabalho e no âmbito educacional; é um desafio a ser superado! Ainda existem obstáculos para se concretizar a democracia no interior da escola e que é necessário uma mudança. Para que ocorra esta mudança, é preciso criar condições para um processo de participação.

Para criar um clima organizacional, que estimule as pessoas a trabalhar juntas, cabe aos administradores das escolas, enfatizar o valor do trabalho em equipe. Devem também incentivar a cooperação, colaboração, troca de ideias, partilha e companheirismo.

O Comportamento democrático é um trabalho exaustivo, que poderá ter seu exercício em pequenos grupos. Pode aparecer como uma necessidade de coordenação, de encaminhamento de ações, estimulando o exercício da democratização.

Entre as instituições envolvidas no processo de aprendizagem da democracia, a escola destaca-se como privilegiada para a efetivação do trabalho de estabelecimento das regras do jogo. Esta questão vem sendo discutida há algum tempo e chega-se à conclusão de que ainda se encontra uma grande barreira para este trabalho na escola.

O processo para encaminhar uma administração da escola, mais amplamente da educação, numa direção mais democrática e, possibilitando um melhor clima na organização, depende da possibilidade e da orientação contraporem-se à gestão tecnocrática. Esta contraposição poderia acontecer nas dimensões interna e externa da

administração escolar. A dimensão interna diz respeito à organização da escola em si e, a dimensão externa, à sua incorporação ao Estado e à sua inserção no contexto de uma sociedade capitalista.

Para Paulo Freire (1997, p.89):

é preciso e até urgente que a escola vá se tornando um espaço acolhedor e multiplicador de certos gostos democráticos como o de ouvir os outros, não por favor, mas por dever, o de respeitá-los, o da tolerância, o do acatamento às decisões tomadas pela maioria a que não falte contudo o direito de quem diverge de exprimir a sua contrariedade. O gosto da pergunta, da crítica, do debate. O gosto do respeito à coisa pública, que entre nós vem sendo tratada como coisa privada, mas como coisa privada que se despreza.

A democratização da escola é algo que deve ser conquistado, através da participação articulada e organizada dos diferentes elementos que direta ou indiretamente a compõem. É necessário que haja abertura e estímulo à participação, criando mecanismos de actuação dos segmentos envolvidos no processo escolar.

Para o trabalho da democratização escolar é fundamental que seja estimulada a vivência associativa. Os pais sejam chamados, não apenas para ouvirem sobre o desempenho escolar de seus filhos ou para contribuírem nas festas e campanhas. É importante a participação que leva à reflexão e à tomada de decisão conjunta. Este avanço vai depender do grau de consciência política dos diferentes segmentos e interesses envolvidos na vida da escola.

Os princípios e práticas democráticas na organização e administração educacional, poderão trazer importante contribuição, não só ao clima da escola mas, também, à democratização num âmbito global. No entanto, a busca de novas formas de organização e gestão da escola parece ser tarefa difícil, devido às raízes históricas da escola, que estão marcadas pela centralização e pelo autoritarismo. O que não se pode é tomar os determinantes estruturais como desculpa, para não se fazer nada, esperando que se transforme a sociedade, para depois transformar a escola. É na prática escolar quotidiana, que precisam ser enfrentados os determinantes mais imediatos do autoritarismo, enquanto manifestação num espaço restrito, dos determinantes estruturais mais amplos da sociedade.

A qualidade da participação na escola existe, quando as pessoas aprendem a conhecer sua realidade, a refletir, a superar contradições reais, a identificar o porquê dos conflitos existentes. A participação é vivência colectiva de modo que só se pode aprender, na medida em que

se conquista os espaços para a verdadeira participação.

Neste sentido, a participação na gestão escolar dever ser entendida como o poder efectivo de colaborar activamente na planificação, direcção, avaliação, controle e desenvolvimento do processo educativo. Ou seja, o poder de intervenção legitimamente conferido a todos os elementos da comunidade educativa, entendendo esta como o conjunto de pessoas e grupos dentro e fora dos estabelecimentos escolares ligados pela acção educativa [...] (GALEGO, 1993, p.51).

Partindo desta idéia mencionada, para concretizar uma gestão participativa educacional, é necessário que em cada escola, a comunidade vá conquistando seu espaço de participação. O processo inicial de formação da consciência crítica e autocrítica na comunidade é ponto relevante, para elaborar o conhecimento adequado dos problemas que afetam o grupo.

A realidade escolar é uma estrutura social e, que não se pode estabelecer unicamente sobre os aspectos pedagógicos. Como em toda parte, existem conflitos que requerem meios aceitos por todos para administrá-los.

Na perspectiva de uma participação dos diversos grupos na administração da escola, parece que não se trata de ignorar ou minimizar a importância dos conflitos, mas de levar em conta a sua existência, bem como as suas causas e as suas implicações, na busca da democratização da gestão escolar, como condição necessária, para um melhor clima organizacional e, uma efectiva oferta de ensino de boa qualidade para a população.

CONCLUSÃO

Preocupados com o clima da organização escolar, os administradores devem estar, acima de tudo, interessados em ajudar os indivíduos a aceitarem-se mutuamente, porque sabem que, quando as pessoas se valorizam umas às outras, crescem através da interação e oferecem um clima emocional melhor para o crescimento do aluno. Um aspecto importante do trabalho da direcção é oferecer as circunstâncias, o ambiente e o clima para a liderança. Neste sentido, a gestão deve criar condições sob as quais as pessoas possam trabalhar de boa vontade e voluntariamente, em prol dos objetivos da organização, porque, gostando do seu trabalho, terão maior possibilidade de sentir a importância de realizá-lo bem.

Devem também os gestores, estar conscientes de que a gestão democrática e participativa é um dos fatores fundamentais na organização escolar e que, possibilita uma melhoria do clima da escola.

Neste contexto, é evidente a necessidade de se conhecer cientificamente a satisfação do trabalho, apresentado pelos que atuam no cenário educacional, para que possa o administrador escolar, no seu papel de líder com uma equipe multidisciplinar, aproveitar melhor os recursos humanos existentes e desenvolver um trabalho cuja base seja a satisfação no trabalho para o alcance das metas desejadas.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, E. F. *et al.* **Gerência da qualidade total na educação**. Belo Horizonte: Fundação no Ottoni, 1994.
- BERAZA, M. Á. Z. El 'clima': concepto, tipos, influencia del clima e intervención sobre el mismo. In: SALLAN, Joaquim Gairin *et al.* **Manual de organización**: tipos de conducta y práctica organizativa. Madrid: Editorial Santillana, 1996.
- BORELL FELIP, N. **Organizacion escolar**: teoria sobre las corrientes científicas. Barcelona: Editorial Humanitas, 1989.
- CARVALHO, L.M. **Clima de escola e estabilidade dos professores**. Lisboa: Educa, 1992.
- ENGUITA, M. F. **A face oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- FREIRE, P. **Professora sim, tia não**. Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'Água, 1993.
- GALEGO, F. J. P. **Gestão e participação numa escola secundária**. 1993. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Lisboa.
- GENTO PALACIOS, S. **La participación como estratégia de intervención en la gestión** en Participación en la gestión educativa. Santillana, Madrid, 1994. 9-55 p.
- GUILLOM, A. B. B.; MIRSHAWKA, V. **Reducação**: qualidade, produtividade e criatividade: caminho para escola excelente do século XXI. São Paulo: Makron, 1994.
- LIMA, L. C. **Organização escolar e democracia radical**: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 1999 (Guia da Escola Cidadã, 4).
- MASLOW, A. **Motivation and personality**. New York: Harper & Row, 1954.
- NÓVOA, A. (Org.) **As organizações em análise**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- SERGIOVANNI, T.J.; CARVER, F.D. **O novo executivo escolar**: uma teoria de Administração. São Paulo: EPU, 1973.
- TAYLOR, F. W. **La direction scientifique des entreprises**. Paris: Dunod, 1965.

Abstract: this article approaches school democratic administration and influencing the climate of the institution.

Key-Words: The democratic administration of the school; climate of the school.

FUNDEF – Uma Avaliação Preliminar

Maria Iza Pinto de Amorim Leite¹

Resumo: em 1997 foi estabelecido, no Brasil, um fundo de equalização, por dez anos, visando o ensino fundamental e estabelecendo prioridade em termos de acesso, eficiência, equidade e qualidade. Implementado em 1998, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF, propõe a redistribuição das verbas destinadas ao ensino fundamental em todas as escolas públicas brasileiras. Este texto apresenta uma avaliação preliminar desse fundo desde sua implantação até o ano de 2001.

Palavras-Chave: Ensino Fundamental; Financiamento da Educação Básica; FUNDEF.

No início dos anos 90 o cenário educacional brasileiro apresentava um quadro deficitário em que se constataavam profundas desigualdades na oferta do ensino, fundamental. Apesar da política de universalização do ensino a taxa de escolarização líquida, em 1994, era de 89% das pessoas que se encontravam na faixa de 7 a 14 anos. A vinculação constitucional de 25% das receitas dos estados e municípios e de 18% da União, estabelecidos como um mínimo de gastos com educação não teve definidos mecanismos reguladores que evitassem a dispersão dos gastos e o desvio de recursos.

As diferenças regionais e sub-regionais se refletiam nos diferentes padrões de funcionamento e atendimento das redes escolares. Cada escola dependia da arrecadação do governo ao qual estivesse vinculada, mantendo-se as desigualdades regionais uma vez que não havia uma relação diretamente proporcional entre as arrecadações e o número de alunos atendidos em cada esfera governamental. A participação dos governos municipais e estaduais na oferta do ensino fundamental era bastante diferenciada entre as regiões e estados brasileiros. Nas regiões Sul e Sudeste, a maior parte da matrícula estava nas redes estaduais, mas na região Nordeste era na rede municipal que se encontrava o maior número de alunos do ensino fundamental. Enquanto municípios mais ricos aplicavam os 25% da educação na oferta do ensino médio e superior e/ou desviavam verbas para outros fins como a

¹ Professora da UESB- Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia Mestre em Ciências Sociais – PUC/SP. Doutoranda em Educação – UFBA. E-mail : mariaiza@ufba.br, Iza@uesb.br Orientador: Prof. Dr. Robert Evan Verhine.

pavimentação de ruas e construções, nos municípios mais pobres os recursos para a educação não garantiam a oferta de um mínimo de qualidade de ensino, de cobertura de demanda e de salário digno para os professores. “A capacidade de investimento dos municípios em educação, era inversamente proporcional às responsabilidades por eles assumida com a oferta do Ensino Fundamental, salvo poucas exceções” (BRASIL. MINISTÉRIO..., 2000, p.8).

Diante desse cenário e pressionado pelos órgãos financiadores internacionais e pelas políticas que norteiam o mercado de consumo, o Brasil é obrigado a empreender mudanças no seu sistema educacional. Era preciso reduzir as altas taxas de analfabetismo, de repetência e evasão escolar. Era preciso racionalizar os gastos com educação. Era preciso imprimir qualidade à educação oferecida. Era preciso atender às demandas do mercado do consumo que imprime um caráter competitivo e transforma o sistema educacional num grande mercado de educação. De maneira bastante simplista, este é o quadro que levou o governo brasileiro a rever seu sistema educacional e a reformular sua legislação. De setembro a dezembro de 1996, foram sancionados três textos legais que pretendem mudanças significativas na gestão e no financiamento educacional: A Emenda Constitucional N° 14 (12/09/96), a Lei de Diretrizes e Bases N° 9.394 (20/12/96) e a Lei 9.424 (24/12/96) que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – Fundef.

A **Emenda Constitucional N° 14**, de 12 de setembro de 1996, determina significativas modificações à Constituição então vigente:

- é reiterada a obrigatoriedade de oferta do ensino público para aqueles que não frequentaram a escola na idade própria;
- a função de assistência técnica e financeira aos Estados e Municípios é vinculada à função redistributiva e supletiva;
- é reduzido de 50% para 30% o percentual que a União deve aplicar no Ensino Fundamental e aumentado de 50% para 60% o percentual a ser aplicado pelos Estados e Municípios;
- é instituído o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – FUNDEF, regulamentado logo depois pela Lei N° 9.424/96.

Essas modificações vão imprimir novos rumos na oferta do ensino público nas redes estaduais e municipais. Segundo Castro, “a Emenda Constitucional N° 14 e o ‘Fundão’ romperam definitivamente com o passado e estabeleceram um marco divisório na história do financiamento da educação pública no Brasil” (CASTRO, 1999b, p.117).

A Nova LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei N° 9.394, de 20/12/96, estabelece diretrizes às quais se ajusta a Lei N° 9.424, de 24 de dezembro de 1996, que dispõe sobre o FUNDEF:

- ratifica a função normativa, redistributiva e supletiva da União (Art. 8º, § 1º) com o objetivo de “... corrigir, progressivamente, as disparidades de acesso e garantir o padrão mínimo de qualidade de ensino” (Art. 75);
- define o Ensino Fundamental como prioridade de atendimento pelos Municípios (Art. 11, inciso V);
- estabelece as origens dos recursos destinados à educação (Art. 68);
- define o percentual mínimo de recursos da União – nunca menos de 18% -, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios – 25% (Art. 69);
- elenca as despesas que podem ser consideradas como de manutenção e desenvolvimento do ensino (Art.70);
- elenca as despesas que NÃO podem ser consideradas como de manutenção e desenvolvimento de ensino (Art. 71);
- define a apuração e publicação das receitas e despesas com manutenção e desenvolvimento do ensino (Art. 72);
- define a atuação dos órgãos fiscalizadores (Art.73);
- prevê o estabelecimento de um “padrão mínimo de oportunidades educacionais para o ensino fundamental, baseado no cálculo do custo mínimo por aluno, capaz de assegurar ensino de qualidade” (Art. 74);
- exclui da ação supletiva e redistributiva o Distrito Federal, Estados ou Municípios que oferecerem vagas em número inferior à sua capacidade de atendimento (Art. 75, § 4º).

Sintonizado com a nova LDB e com a Emenda Constitucional N° 14/96 que o criou, o FUNDEF, também denominado de Fundo e de Fundão, regulamentado pela **Lei N° 9.424 de 24 de dezembro de 1996**, se caracteriza, basicamente, pela sua natureza contábil, promovendo uma redistribuição financeira através da qual destina 60% das receitas da educação à manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental.

Segundo o MEC (2000, p.9):

o FUNDEF é um exemplo inovador de instrumento de política social que articula três níveis de governo e incentiva e promove a participação da sociedade, para que sejam melhor atingidos os seguintes objetivos estratégicos: promover a justiça social; promover uma política nacional de equidade no acesso aos recursos destinados à educação fundamental; promover a efetiva descentralização; promover a melhoria da qualidade da educação e a valorização do magistério público.

O FUNDEF propõe a redistribuição das verbas arrecadadas no âmbito de cada estado, com aportes do Governo Federal para os estados em que a arrecadação não for suficiente para atender ao valor mínimo fixado por aluno/ano. Frustrada a possibilidade de implantação em 1° de janeiro de 1997, o FUNDEF teve sua implantação automática definida para o dia 1° de janeiro de 1998 (Art.1°, Lei 9.424/96) abrindo-se, entretanto, a possibilidade de antecipação para o segundo semestre de 1997 para os Estados cujas Assembléias Legislativas assim se posicionassem. Somente o Estado do Pará enfrentou a antecipação servindo, de certa maneira, de laboratório para a experiência de implantação do Fundo.

Apesar da presidente do INEP (1998) reconhecer que “o sistema educacional brasileiro pode ser classificado como um sistema de massas, exigindo vultosos investimentos do setor público”, o FUNDEF, defendendo que não é o recurso que falta e sim um bom uso do recurso disponível, se propõe a promover uma revolução no ensino brasileiro aplicando uma política de redistribuição dos recursos disponíveis na “manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental público, e na valorização do magistério” (Art.2°, Lei 9.424/1996). Assim, o que está proposto não é ampliar os recursos para despesas com educação, mas redimensionar e redirecionar os gastos.

A Lei 9.424/96, além de detalhar o processo e os critérios de distribuição das verbas destinadas à educação, estabelece:

- os critérios para cálculo do valor mínimo anual a ser gasto por aluno (Art.6º);
- a criação dos Conselhos de Acompanhamento e Controle Social (Art.4º);
- a realização de avaliações periódicas dos resultados da aplicação da lei, a partir do segundo ano de implantação (Art.12);
- a disposição de novo plano de carreira e remuneração do magistério (Art. 9º);
- o desenvolvimento de “política de estímulo às iniciativas de melhoria da qualidade de ensino acesso e permanência na escola promovidos pelas unidades federadas, em especial aquelas voltadas às crianças e adolescentes em situação de risco social” (Art. 14).

Como todo empreendimento de grande porte e de abrangência nacional, o FUNDEF tem sido alvo de observações e críticas por parte de educadores, pesquisadores e políticos, desde o primeiro ano de sua implantação. Dificuldades e limitações iniciais, decorrentes das características do fundo, em particular, e do sistema de financiamento de ensino, em geral, são apontadas por Verhine (1999a):

- insatisfação de governadores diante da redistribuição de recursos do tesouro estadual em favor dos municípios;
- insatisfação de prefeitos com o sistema redistributivo que não contempla o ensino infantil e a educação de jovens e adultos;
- descontentamento dos professores com a falta de um piso salarial básico e com o emprego de uma parte dos recursos destinados à valorização do magistério na habilitação de professores leigos;
- valor mínimo anual por aluno fixado aquém do que determina a própria lei do FUNDEF;
- cálculo do valor aluno/ ano baseado no censo do ano anterior prejudicando os municípios já que a matrícula vem aumentando;
- enfraquecimento de outros níveis e modalidades de ensino.

Dificuldades e limitações como estas levaram o Partido dos Trabalhadores a uma proposta de superação dos defeitos e ampliação dos efeitos do FUNDEF, o FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica Pública e de Valorização dos Profissionais da Educação ou Fundo da Educação Básica. A modificação fundamental apresentada no Fundeb diz respeito à abrangência do programa. Em vez de atingir apenas o ensino fundamental, como o FUNDEF, o FUNDEB visa o atendimento a todo ensino básico (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio).

Paralelas ao confronto FUNDEF/FUNDEB, transitam discussões envolvendo irregularidades no cumprimento da lei N. 9.424/96. Jornais como Correio da Bahia, O Estado de São Paulo, o Jornal do MEC e Jornal do Brasil, têm divulgado matérias e notas de desvios ou má aplicação de verbas do FUNDEF nos Estados e nos Municípios. Para apuração de tais irregularidades foi criada uma Comissão Parlamentar de Inquérito – CPI – requerida pelo Deputado Wellington Dias, do Partido dos Trabalhadores do Piauí. Em junho de 2000 um Release para a imprensa (BAHIA..., 2000), do Gabinete do Deputado Federal Walter Pinheiro (PT/BA), resumiu as principais irregularidades que vem sendo apontadas nos processos e denúncias que têm chegado às mãos da CPI do FUNDEF:

1. Atraso no pagamento dos professores.
2. Baixos salários pagos aos professores.
3. Inexistência de planos de carreira.
4. Não aplicação de 60% para pagar salário e cursos de capacitação de professores.
5. Não instalação do Conselho de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEF.
6. Prefeitura não presta informações ao conselho de fiscalização ou dá informação parcial.
7. Desvio de verbas.
8. Aplicação fora do ensino fundamental.
9. Aquisição e manutenção de veículos para fins alheios ao funcionamento do ensino fundamental.
10. Utilização indevida de veículos escolares.
11. Matrículas de alunos fantasmas. (BAHIA ..., 2000)

As denúncias de fraudes acontecem paralelamente à divulgação, principalmente através do INEP, dos avanços alcançados com a implantação do FUNDEF. A ênfase que tem sido dada a estas denúncias acompanha o contexto sócio-político atual em que a comunidade brasileira começa a investir na formação de diferentes CPIs numa tentativa de moralização das questões públicas no país. As fraudes no FUNDEF

refletem, assim, o perfil que tem se generalizado acerca da gestão pública em todos os setores, não ficando a educação fora desse contexto. O destaque às fraudes pode também ser analisada como uma forma de concentrar a atenção nos efeitos negativos e, conseqüentemente, de esconder ou camuflar os efeitos positivos do FUNDEF, divulgados pelo Ministério da Educação em dois balanços: um do seu primeiro ano (BRASIL. MINISTÉRIO..., 1999) e outro somando resultados de 1998 a 2000 (BRASIL. MINISTÉRIO..., 2000).

O Presidente Estadual da UNDIME-RS – União de Dirigentes Municipais de Educação, Adair Casarin (BRASIL. MINISTÉRIO..., 1998) apontou como benefícios do Fundo: pagamento dos professores em dia, com os recursos do fundo; revisão dos planos de carreira em quase todos os municípios; capacitação e qualificação dos professores; redistribuição dos recursos para o aluno; valorização do professor.

Analisando a realidade vivenciada nos municípios de Bragança (que recebeu complementação) e Bonito (que não recebeu complementação), onde o Fundo foi implantado em 1997, Monlevade; Ferreira (1997, p.64-65) aponta os pecados do FUNDEF verificados naqueles municípios paraenses:

- desconsideração das classes de alfabetização no cômputo das matrículas;
- não ressarcimento do aumento de matrículas de 1997 em relação a 1996, com graves prejuízos financeiros e políticos em Bonito e Belém;
- previsão de um Valor Mínimo (R\$ 315,00) para 1998, inferior ao que se deduz da interpretação do artigo 6º da Lei 9.424/96;
- repercussão nula dos aportes financeiros adicionais do FUNDEF no salário dos professores de Bragança e Bonito;
- falta de informação e orientação nos municípios;
- falta de funcionamento dos Conselhos Municipais de Controle do FUNDEF;
- dúvidas quanto à inclusão das escolas conveniadas com municípios cujos professores são pagos pela SME.

Verifica-se, deste modo, que aquilo que é apontado como benefício do Fundo não se realizou, no início de sua implantação. Apesar destes ‘pecados’, entretanto, o FUNDEF apresenta o mérito de contribuir para uma gestão mais eficiente das verbas destinadas à educação “não só redistribuindo recursos através de um critério mais justo e eficaz, como principalmente criando contas específicas que os Conselhos

Sociais poderão controlar” (MONLEVADE; FERREIRA, 1997, p.76).

O Balanço FUNDEF 1998-2000 (BRASIL. MINISTÉRIO..., 2000) apresenta avanços que contribuem para eliminar ou minimizar pelo menos alguns dos “pecados” apontados por Monlevade e Ferreira em 1997:

- a) aumento do gasto por aluno/ano em todo o país – em 1998 o gasto médio praticado no Brasil foi de R\$ 411,00, subindo para R\$519,00 no ano 2000.
- b) aumento da complementação do Governo Federal – em 1998 foi de R\$ 486,6 milhões a complementação da União, representando 3,7% do total de verbas do FUNDEF. Em 2000 permanece o mesmo percentual mas o montante de verbas aumenta para R\$ 634,2 milhões.
- c) aumento do salário médio dos professores – em 1997 o salário médio pago aos professores em regime de 40 horas foi de R\$ 717,00 passando para R\$ 939,00 em junho de 2000. O aumento médio dos salários foi de 29,5%, sendo mais elevado nas regiões Norte (35,9%) e Nordeste (59,7%). A modificação nos salários dos professores, empreendida pelo FUNDEF, tem se constituído numa medida que visa corrigir erros cometidos por muitos municípios, principalmente do Norte e Nordeste, que, ferindo a legislação trabalhista, pagavam salários menores que o salário mínimo oficial.
- d) melhora na qualificação dos professores – de 1997 a junho de 2000 houve um redução de 46% no número de professores leigos nas quatro primeiras séries do ensino fundamental.
- e) criação dos Conselhos de Acompanhamento e Controle Social – em 1998 foram criados Conselhos em 80,6% dos municípios brasileiros. Em junho de 2000 esse percentual se eleva para 98%. Nas regiões Norte, Nordeste, Sul e Centro-Oeste o Conselho está implantado em 99% dos municípios.
- f) municipalização da matrícula – cresce o percentual de alunos matriculados em escolas municipais, principalmente nas quatro primeiras séries do ensino fundamental que se elevou de 52,7% (em 1997) para 66,7% (em 2000). Nas classes de 5ª a 8ª série o aumento de matrículas nas redes municipais foi de 19,7% (em 1997) para 28,7% (em 2000).

O valor mínimo aluno/ano constitui-se no referencial para a redistribuição das verbas do FUNDEF. Os valores definidos pelo Governo

Federal têm sido questionados por autores como Monlevade; Ferreira (1997), Davies (1999) e Bassi (2001). Em 1997 foi definido o valor mínimo de R\$300,00 para os gastos aluno/ano. Este valor, segundo Monlevade; Ferreira (1997), havia sido proposto com base na arrecadação de 1995 e matrículas de 1994. Obedecendo-se ao mesmo critério para cálculo, o valor mínimo para 1997 ficaria em R\$364,75. O valor mínimo definido para 1997 (R\$300,00) ficou aquém das médias praticadas na Bahia no ano de 1996, como se pode verificar através dos dados referentes às despesas praticadas no ensino fundamental, apresentados por Verhine (1999b). As escolas públicas baianas registraram, em 1996, a média de despesas por aluno de US\$ 377,88 nas escolas municipais e a média de despesas totais por aluno de US\$ 326,11 nas escolas estaduais.

Para 1998 o valor mínimo poderia ter se fixado em R\$ 400,00 mas isso implicaria na complementação, pela União, em quinze estados (MONLEVADE; FERREIRA, 1997). Fixado em R\$ 315,00, o aporte da União beneficiou seis estados (PA, MA, PI, CE, PE e BA). Em 1999, com o mesmo valor mínimo do ano anterior, mais dois estados recebem complementação: Alagoas e Paraíba. A estimativa do valor mínimo para o ano 2000 ficava em torno de R\$511,14 entretanto foram estabelecidos os valores de R\$ 333,00 (1ª a 4ª séries) e R\$ 349,65 (5ª a 8ª e educação especial). Segundo Bassi (2001), há interesse do governo federal em manter um baixo valor do custo mínimo para reduzir o número de fundos estaduais e o montante da verba federal a ser utilizada. Para o ano de 2001 foram estabelecidos os valores de R\$ 363,00 para as quatro primeiras séries do ensino fundamental e R\$ 381,15 para as classes de educação especial e de quinta a oitava séries.

Se, para os Estados e Municípios que recebem complementação, o FUNDEF representa melhores condições de funcionamento das escolas, nos Municípios que vinham mantendo um padrão superior à média nacional, a ação do FUNDEF tem significado redução dos recursos para a educação, provocando queda na qualidade do ensino. Segundo Castro (1999a, p.7), o Brasil atingiu patamares significativos na esfera educacional, sob o ponto de vista quantitativo, entretanto, os indicadores de qualidade e equidade ainda se encontram muito aquém dos “padrões desejados pela sociedade e necessários ao desenvolvimento nacional. Nisso reside o dilema que o Brasil enfrenta na área educacional e para o qual a atenção do Poder Público tem se voltado”. No seu conjunto, entretanto, Castro afirma que o FUNDEF, no seu primeiro ano de funcionamento, atingiu seus principais objetivos, notadamente do ponto de vista redistributivo. Afirma ainda que, com o FUNDEF começa uma

nova etapa no desenvolvimento do Ensino Fundamental “oferecendo respostas para alguns dos seus principais dilemas”. Prevê a ampliação desses resultados até o final dos dez anos previstos para a vigência do FUNDEF “sinalizando para perspectivas alentadoras para a educação básica”, tendo em vista o objetivo estratégico de “construir um sistema público de ensino democrático e com qualidade capaz de dar suporte ao desenvolvimento sustentável do País no século XXI” (CASTRO, 1999a, p. 25).

Com a redistribuição das verbas, os municípios que ganham complementação terão melhores condições para promover o desenvolvimento do ensino. Isso, entretanto, não garante que, de fato, todos os municípios que ganham estejam investindo nessa direção.

Algumas Prefeituras nem aumento salarial concederam. Outras deram apenas uma pequena gratificação, geralmente muito inferior à que poderiam dar tendo em vista o ganho com o FUNDEF (DAVIES, 1999, p.14).

É inegável que medidas que modifiquem o sistema de financiamento e manutenção do ensino, interferindo no salário dos professores, promovendo diferentes formas de qualificação e aperfeiçoamento do corpo docente, envolvendo a comunidade no acompanhamento da gestão escolar (Conselhos de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEF) e ampliando o quadro de matrículas, vão interferir, também, na atuação docente, no cotidiano das escolas e, conseqüentemente, na formação do currículo escolar. No relatório da pesquisa do perfil dos secretários municipais de educação, Keith; Verhine (2000) constata que 98% dos secretários consideraram positiva a contribuição do FUNDEF para a melhoria da qualidade da educação.

A concomitância temporal do FUNDEF, da LDB e dos PCN acabou conduzindo também a ações cujos objetivos encontram-se entrelaçados nestes três textos oficiais. O FUNDEF, ao destinar verbas apenas às classes de Ensino Fundamental (1ª a 8ª séries), acabou provocando modificações como a implantação apressada do Ciclo nas séries iniciais porque, desse modo, as secretarias municipais de educação incorporaram às séries do Ensino Fundamental as classes até então tratadas como classes de alfabetização que antecediam a primeira série. Desse modo os ciclos, que já estavam previstos na LDB e que são defendidos nos PCN (BRASIL. MINISTÉRIO..., 1997), tiveram, no FUNDEF, um agente acelerador de sua implantação. A exigência de graduação dos professores para o Ensino Fundamental está prevista na LDB mas

foi depois do FUNDEF que as prefeituras dos municípios que estão obtendo ganhos financeiros, começaram a empreender contratos e convênios com universidades para a habilitação de parte de seu quadro docente.

Modificações relevantes vem acontecendo desde a implantação do FUNDEF. Falhas apontadas no primeiro ano vem sendo progressivamente superadas nos anos subseqüentes. A incompetência e a improbidade no uso de verbas públicas é um problema que tem contribuído para dificultar o avanço quantitativo e qualitativo no desenvolvimento do ensino fundamental e que precisa ser analisado pela comunidade escolar em busca de medidas que de fato contribuam para a solução do problema. Há ainda uma longa caminhada até o final dos dez anos previstos para a vigência do FUNDEF.

A constatação e análise dos avanços do fundo e dos pontos que precisam de re-direcionamento exigem trabalhos mais aprofundados sobre os impactos do FUNDEF em todo o país. Tem esse objetivo o projeto em rede nacional, intitulado “Processo de implantação e impactos do FUNDEF em estados e municípios: casos e comparações com vistas a uma avaliação”, coordenado pelo Professor Romualdo Portela (2001), da USP – Universidade de São Paulo. A este projeto somam-se trabalhos em mais de dez estados brasileiros. Entre esses trabalhos encontra-se o projeto de pesquisa que já vêm sendo realizado na Bahia desde 1991, pelo Professor Robert Evan Verhine (2001), da UFBA – Universidade Federal da Bahia, sob o título: “Financiamento da educação básica: um estudo de receitas e gastos das redes de ensino da Bahia”. Sob a orientação do Prof. Dr. Robert E. Verhine, outros projetos, como o “Impacto do FUNDEF na manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental em escolas públicas de Vitória da Conquista” (LEITE, 2001), de mestrandos e doutorandos da UFBA integram a rede nacional visando a avaliação do FUNDEF.

REFERÊNCIAS

BAHIA é campeã de denúncias do Fundef: denúncia de irregularidades no FUNDEF. Gabinete do Deputado Federal Walter Pinheiro (PT/BA). Release para a imprensa. Jun. 2000.

BASSI, Marcos Edgar. **Gestão e financiamento da Educação Básica**: repercussões do Fundef em sete municípios paulistas. 2001. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - SP.

BRASIL. Constituição (1988). **Emenda Constitucional n.º. 14/96**, de 12 de setembro de 1996. Modifica os artigos 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao Artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

BRASIL. **Lei n.º 9.424**, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério na forma prevista no artigo 60 do Ato das Disposições Transitórias e dá outras providências.

BRASIL. **Lei n.º 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Fundo de Manutenção do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério**: melhorando a Educação para mudar o Brasil. MEC /TV Educativa. Fita de vídeo. 30 de abril de 1998.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Introdução aos parâmetros curriculares nacionais PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais**, v. 1. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF. 1997.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria do Ensino Fundamental. **Balanco do primeiro ano do Fundef**. Brasília, DF. 1999.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria do Ensino Fundamental. **Balanco FUNDEF 1998/2000**. Brasília, DF. 2000. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>> .

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. **Educação para o século XXI**: o desafio da qualidade e da equidade. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1999a.

_____, Maria Helena Guimarães de. O impacto da implementação do Fundef nos estados e municípios: primeiras observações. In: COSTA, Vera Lúcia Cabral (Org.). **Descentralização da Educação**: novas formas de coordenação e financiamento. São Paulo: FUNDAP: Cortez. 1999b, p.111 a 121.

DAVIES, Nicholas. **O FUNDEF e o orçamento da educação**: desvendando a caixa preta. Campinas: Autores Associados, 1999.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS -INEP. **Ministro dá posse ao Conselho do FUNDEF**. 27 de maio de 1998. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/noticias/news>>

KEITH, S.; VERHINE, R. **Relatório da pesquisa perfil dos secretários municipais de Educação**. [S.l.]: Fundação Ford, 2000.

LEITE, Maria Iza Pinto de Amorim Leite. **Impacto do FUNDEF na manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental em escolas públicas de Vitória da Conquista**. Salvador, 2001. Projeto de Pesquisa. Doutorado em Educação, UFBA. Professor Orientador Dr. Robert E. Verhine.

MONLEVADE, João; FERREIRA, Eduardo B. **O FUNDEF e seus pecados capitais**. Ceilândia, DF: Idéia. 1997.

PORTELA, Romualdo. **Processo de implantação e impacto do FUNDEF em estados e municípios**: casos e comparações com vistas a uma análise. Projeto de pesquisa em rede nacional. São Paulo : [s.n.], 2001.

VERHINE, Robert E. O Fundef: uma análise de suas implicações para a descentralização do ensino e o financiamento da educação no Brasil. **Revista da FAEEBA**, Universidade do Estado da Bahia, v.8, n.12, p.131-151, jul./dez. Salvador, 1999a.

_____. **Financiamento da Educação: um estudo de receitas e gastos das redes de ensino da Bahia**. Fase: foco no Fundef. Projeto de Pesquisa. UFBA, Salvador, jun. 2001.

_____. Financiamento de Ensino Fundamental na Bahia: novos achados e uma proposta para avaliar o FUNDEF. **Gestão em Ação**, Salvador, v.2, n.1, p. 9-27, jan./jun. 1999b.

Abstract: in 1997 Brazil established an equalization fund for ten years in favour of primary education, a priority in terms of access, efficiency, equity and quality. Implemented in 1998, the primary education maintenance and development, and teaching valorization fund – the Fundef -, proposes the redistribution of the primary education finances in all the Brazilian public schools. This paper presents a preliminary evaluation of the Fundef from its implantation until the year 2001.

Key-words: Elementary Education; Educational Finance; FUNDEF.

Linguagem e Aprendizagem: co-produção de sentido para um sujeito acadêmico e gestor da educação

Sônia Maria Moraes Ferreira ¹

Resumo: a partir da disciplina acadêmica “Epistemologia do Educar”, analiso a possibilidade de compreendê-la na multiplicidade de trabalhos produzidos por diferentes autores. Primeiramente, “o ser” na fenomenologia hegeliana, para a historicidade no movimento existencial do homem, imerso na cultura, construindo conhecimentos. Nos conceitos de alteridade de Jodelet e à luz de Angel Pino, busco uma mediação semiótica de Vygotsky e Bakhtin para o sujeito da aprendizagem. É, contudo, na abertura de discussão que o texto se impõe, havendo possibilidade de construir o almejado ato de educar, cuja tarefa é por demais complexa.

Palavras-chave: Epistemologia; Filosofia; Aprendizagem; Educação.

“Os homens vêem o mundo...

... Pela janela do quarto, pela janela do carro, pela tela, pela janela, quem é ela, que é ela, eu vejo tudo em quadrados....”

(Adriana Calcanhoto – Esquadros)

INTRODUÇÃO

Minha “voz que escreve”- talvez seja um ponto de partida para esse trabalho, construído com significado, articulado através de uma linguagem determinada. Um mosaico surpreendente de textos à formar uma unidade de pensamento e coesão, através da análise, que contém a propriedade do todo, isto é, do significado das palavras na cultura brasileira, baiana, soteropolitana.

O significado é um fenômeno da fala, do pensamento, de uma generalização, de conceitos, que por sua vez são atos do pensamento, chave da compreensão da unidade dialética entre pensamento e linguagem. Para Bakhtin, também, um fenômeno ideológico, tecido a partir de muitos fios, na trama das relações sociais de seus domínios.

¹ Prof.^a das Faculdades Integradas Olga Pereira Mettig e Escola de Administração do Exército (ESAEEx-CMS). Mestranda em Educação – UFBA. E-mail: soniaf@compos.com.br. Orientadora: Dra. Kátia Siqueira de Freitas, UFBA.

Essa complexidade em rede tangencia pontos de vista tecidos pelo inter-discurso do **outro**, do diálogo que todo texto trava com outros textos, o “já dito”, sobre o qual esse trabalho se constrói. Isso quer dizer que todo esforço tensivo não operou sobre a realidade das coisas, mas sobre outros discursos cuja inscrição permite definir como espaços enunciativos.

A Universidade Federal da Bahia em geral e, em particular, a Faculdade de Educação, são polifônicas².

Há multiplicidades de sons espalhados nos ambientes que dão sentido à práxis educativa. Vozes que participam do diálogo da vida cotidiana se mesclam nos corredores e salas de aula. Ecos que provocam lembranças de imagens, a exemplo do saudoso educador Arapiraca, contemplando os girassóis na entrada do prédio. Ele faz parte do momento educativo ali vivido.

Movimentos de corpos, migrantes de uma sala para outra, de forma diferenciada nas posturas de sujeitos professores(as) e alunos(as) pesquisadores na busca do conhecimento, em concentração ou dispersão. Misturam-se às ruidosas imagens sonoras dos carros em marcha ou do aparelho de ar condicionado, sem manutenção. Mobilidades entre jogo de palavras e jargões, veiculados socialmente, realizando-se nas múltiplas formas de interações entre sujeitos. São linguagens diferenciadas nos cursos, nas gerações e materiais ideológicos configurados discursivamente.

A faculdade fechada ainda emana vozes e sons, empregados por um dia inteiro de processo de trabalho. Essas imagens se movimentam, construindo afetos pelos professores, colegas construtores do “saber científico como espécie de discurso” (LYOTARD 1988, p.3), refletindo o momento sócio-político e econômico nas múltiplas “vozes”.

O GESTOR DA EDUCAÇÃO E MÚLTIPLOS DISCURSOS

A cada novo gestor da educação ocorrem múltiplos discursos, hábitos, atitudes, comportamentos e emoções, imprimindo uma nova cultura, uma nova liderança, uma nova “voz” como parte de aproximação para a comunidade acadêmica e em uma nova era. Reinterpreto como uma cadeia de significados dos jogos de linguagens, nos múltiplos sons que são mais importantes que os conceitos.

No terceiro andar, sala de aula 20, os sujeitos de aprendizagens, em encontros presenciais, às sextas-feiras, se vêem, se tocam, sorriem e se comunicam pelas linguagens. O ambiente, também, comunica ações e intenções de idéias e pensamentos que a comunidade acadêmica agrega, partilha e produz conhecimentos.

²Polifonia aqui é entendida como servindo de entrada explicativa em todas formas manifestas-entrecruzamento das palavras.

O orientador da aprendizagem nos surpreende com a palavra **crioulização**, possivelmente, inspirada em Glissant, para expressar o fenômeno cultural moderno. Soa estranho e inesperado, mas que Daniel Delas, no seu artigo “Poética da Linguagem de Bakhtin a Glissant”, estabelece uma conexão entre crioulização e dialogismo.

A partir do momento em que as línguas e as culturas de que elas são prenhas se inscrevem num movimento de crioulização e tomam consciência daquilo que a trabalha e defrata, e que o poeta traz à luz, revela-se, em cada palavra, a memória do Outro (DELAS, 1987, p.53)

Quando optamos pela disciplina “Epistemologia do Educar, assaltou-me uma série de questões que tem aparecido muito freqüentemente em nossas discussões de sala de aula, afetando, inclusive, a questão (da crise de) educar. Algumas dessas questões são:

- Qual a “epistémé” predominante no educar?
- É científica?
- Se a prática for científica, é porque está filiada aos princípios das ciências sociais e humanas?
- Quais são as especificidades ou peculiaridades da questão epistemológica do educar?

Para efeito de um tratamento mais didático, revisitarei alguns autores no tópico seguinte, um exercício tenso de considerações como síntese apreensiva da questão à luz de um referencial bibliográfico, ideologicamente selecionado no curso.

Como toda exposição, busco ordenar uma miscelânea de referências, reflexões e abordagens em alguns tópicos para tentar dar fim ao meu intento. Caberá ao leitor, ao cabo de seu encontro comigo, construir algumas configurações, fruto de sentidos próximos a estas que anunciei. Primeiramente teço, a partir do estudo sobre o tema, em Hegel (1992), na “Fenomenologia do Espírito”, o querer “ser” ente para a historicidade. Em seguida, recupero algumas reflexões, introduzindo a alteridade à luz de Jodelet (1998). Busco na mediação semiótica de Vygotsky (1998), um elo epistemológico na corrente sócio-histórica. Por último recomponho, provisoriamente, a constituição social na individual do sujeito, segundo Sirgado e outros (1998), visto que é um dos temas que demandará esforços futuros. Logo, serão apontadas algumas pistas para o seu caráter de compreensão.

MOVIMENTO DIALÉTICO DO APRENDER

Para ilustrar a nossa preocupação, Bordas (1976), em sua tese de doutorado, inspirada na fenomenologia do espírito de Hegel, defende a idéia que o indivíduo aprende dialeticamente, golpeado na experiência, na luta progressiva entre a própria subjetividade e a realidade social objetiva, transcendendo seus próprios limites. Uma das questões recorrentes em Hegel ressalta que o espírito (idealização para pontes conceituais) cobra a realidade, ação da linguagem dos indivíduos na comunidade, formando o espírito vivo (Espírito Absoluto, Único, que supera a cisão entre sujeito-objeto, apreensor) sujeito da história, livre, autoconsciente, maduro, integrado na comunidade, refletindo sobre seu saber e sua experiência, recomeçando sempre, numa realidade que é inversamente contraditória, histórica e mutável. Livre para participar. A negação, sempre superada. Espírito como sistemas de movimentos estruturados numa configuração fluida, mas consciente do fazer como razão dialética.

Todavia, o indivíduo não pode chegar ao saber absoluto, momento em que se pode falar do espírito e da idéia absoluta, sem a mediação do esforço. Apesar dessas considerações, inexiste um conhecimento da verdade, pois o espírito é um ser inconcebível e incompreensível. A lógica é porque o que pode ser conhecimento não é verdadeiro.

O pensamento hegeliano não é um conjunto de suposições fixas ou pressupostos iniciais, mas estruturantes de um sistema que requer ser compreendido em movimento dialético.

LINGUAGEM

A linguagem, como mediação verdadeira da certeza sensível, é o seu meio de reconhecimento. A linguagem na fenomenologia anuncia o universal. É expressão da verdade como ato espiritual, elemento perfeito .

É importante assinalar que Penha (1994) reconhece Hegel como o maior filósofo alemão de seu tempo, mestre do pensamento numa época que ainda perdura na cultura contemporânea, onde o evento de hoje difere do de ontem. A sua contradição é a raiz de todo movimento e a sua razão é evolutiva e dialética.

MEDIAÇÃO: CIÊNCIA DA EXPERIÊNCIA

Considerando as interpretações precedentes, a fenomenologia hegeliana postula um “ser ente” para a historicidade, filho de seu tempo, considerando que tudo é produto de trabalho social na mediação como ciência da experiência. O sujeito é ator da modernidade, sujeito com o outro, sujeito indivíduo, trabalhando a experiência na consciência, culturalmente dentro de uma forma de interação e mediação em movimento dialético. O que Hegel denomina de trabalho. Logo, o espírito está ligado à experiência.

A fenomenologia do espírito traduz jogos de configurações do “ser-tempo”, isto é, o indivíduo se construindo na historicidade com o outro, como processo de diferenciação fundante, através da cultura. Pela dialética, tenta explicar as mudanças e contradições do mundo.

A sua filosofia reside na simultaneidade da relação trifásica: tempo mais “movimento da vida” mais história. O sujeito torna-se ser jurídico em nome de um dever coletivo e parte do todo.

O “ser do pré” é da pre-sença, constituição ontológica da abertura, da disposição, compreensão, discurso. Sua base é fenomenal, “de conjunto”. O modelo de ser existencial do homem está imerso na e pela cultura, adquirindo conhecimentos, princípios e pontos de vistas universais, tornando ciência como coroamento de um mundo do espírito e, ao mesmo tempo, exposto a sofrer críticas.

A ciência exige consciência de si. Logo, a fenomenologia do espírito apresenta o “vir-a-ser” da ciência ou do saber. O espírito imediato de uma consciência sensível para que o saber se torne autêntico.

O ritual de passagem do sujeito, imerso na sua formação cultural, exige reflexão consciente da sua própria transformação.

Ele sabe, objetivamente, que esse movimento dialético produz conhecimento, historicamente determinado na vida cotidiana. Experenciando, sentindo, pensando, raciocinando, se automovimentando de forma tensionada. São representações, pensamentos, gestando um aprender pensante. Construindo-se como homem diferente dos animais, cujos atos são sempre os mesmos para cada indivíduo da espécie a que pertence, não mudando ao longo do tempo.

EDUCAÇÃO E HUMANIZAÇÃO

Nós desenvolvemos comportamentos diversificados e precisamos da educação para nos tornarmos propriamente humanos, desenvolvendo nossa individualidade através da socialização, nos apropriando dos resultados da experiência histórica da sociedade em que nascemos. A inteligência abstrata lhe permite ir além das intervenções sobre o mundo, transformar a natureza, produzir cultura num contato inventivo com o mundo natural. Só que a produção da cultura requer a linguagem simbólica (signos, palavras, números, notas musicais, etc) formas abstratas que o ser humano encontra de lidar com o mundo circundante. Na realidade, convenções que possibilitam o diálogo e o entendimento discursivo do outro.

Esta linguagem simbólica impulsiona o desenvolvimento da técnica e, portanto, do trabalho, como forma sempre renovada de intervir na natureza e dialeticamente transformar.

Para Hegel (1992, p.59):

[...] qualquer conhecimento ou ciência - só pode merecer o nome de verdade se for produzido pela filosofia [...] sem a filosofia, com o pensamento raciocinante pesquisar quanto quiserem, elas não são capazes de possuir em si nem vida, nem espírito, nem verdade sem a filosofia...

É o conhecer como instrumento de apreensão fenomenal, investigativo da realidade. Mas, “[...] o caminho para a ciência já é ciência ele mesmo, é ciência da experiência da consciência” (HEGEL 1992, p.88).

CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE

Com base em Jodelet (1998), encontramos o papel que o outro desempenha na constituição da identidade do sujeito, mediatizado pela linguagem, imerso no social. Para a autora, a produção da alteridade é um duplo e indissociável processo de construção, ou de exclusão social (preconceitos de gênero, etnia, condição social e cultural) pelo jogo de representações e dimensões simbólicas subjacentes e práticas culturais.

A autora aborda a alteridade de forma psico-sociológica. Analisa o outro como contraponto “não eu” de um “eu”, fazendo com que, filosoficamente, ele seja singular de todos os outros e antropológicamente distinto do outro, servindo de estudo para o que ela denomina de “alteridade de fora”, relacionada a uma cultura dada como “longínqua” ou “exótica”.

O “outro semelhante”, próximo ou afastado, é mediador da identidade, da representação e do conhecimento do sujeito, indissolavelmente ligado pela diferença e imerso no social, na cultura, através do simbólico, em conflitos e disputas, incluindo comportamentos e práticas gestadas na vida cotidiana.

Mas, o ser diferente e a diferença são partes da descoberta de um sentimento brotados simbolicamente na cultura. Assim, nos sinaliza que nem todos são como eu sou. Mais que as diferenças em jogo é a imensa diversidade que nos informa e o que nos constitui como sujeitos de uma relação de alteridade.

A alteridade revela-se no fato de que o que eu sou e o outro é, não se faz de modo simplista, porém, constitui um jogo de imagens múltiplas e diversas. Saber o que eu sou e o que o outro é, depende de quem eu sou, do qual acredito que sou. Depende também da representação simbólica que o outro tem sobre isso, a respeito do seu auto-conceito, pois é um processo no qual cada um se constitui como sujeito social e cultural.

Os processos são decorrentes de contextos formadores e informadores, para que nossa compreensão de mundo e nosso agir não sejam conflituosos e marcados por instâncias diferenciadas de poder nas relações solidárias e de equidade entre sujeitos diferentes.

Nesta medida, Jodelet (1998) possibilita ao leitor pensar e compreender a alteridade no interior de projetos educativos e da prática cotidiana, compreendendo a cultura do grupo ou de um indivíduo que dela faz parte, com diferentes histórias de vida, sinalizando seu modo de ser e aprender. Possivelmente as diferenças ganham sentido e expressão na realidade escolar como reflexo do papel da alteridade nas relações sociais entre os sujeitos.

É claro que o conjunto das idéias levantadas pela referida autora não esgota os questionamentos possíveis na legislação da educação brasileira e nas diretrizes estabelecidas para a área educacional, onde se destacam a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Estudante real e singular

- Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)³ norteadores desde 1998, do ensino básico e referência para as avaliações realizadas pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SEAB), realizadas a cada dois anos, por amostragens em escolas estaduais, municipais e particulares, tem o objetivo de avaliar a qualidade do ensino básico, com vistas a sua melhoria;

³ Segundo dados publicados no jornal Folha de São Paulo, caderno 6, p.3, 27 de outubro de 1997.

- As Propostas Curriculares Estaduais, já em vigor na maioria dos estados, ao invés de serem indicadores curriculares, estão se transformando, em alguns estados (São Paulo e Minas Gerais), em referência para a avaliação externa do curso básico. O seu cumprimento pelos docentes tem sido cobrado pelas autoridades educacionais;

O(a) professor(a) tem um estudante real e não genérico e imaginário como aquele que oferece nas propostas, nos parâmetros, no discurso político e no livro didático. Este estudante é singular, desenvolve-se historicamente em seu meio cultural e a partir dele.

O livro didático, a maioria de âmbito nacional, também fixa conteúdos e a seqüência dos mesmos e não atinge, integralmente, nenhuma das três variáveis anteriores.

Apesar dessas pressões o(a) professor(a) tem paixão pelo conhecimento, pela aprendizagem, pela possibilidade de conviver e contribuir com o outro.

Imerso neste cotidiano escolar é que o (a) professor(a) vai se constituindo.

Em que medida são eles suficientes e capazes “de iluminar e/ou estabelecer uma educação voltada para as diferenças culturais, étnicas e de classe apenas com a determinação metodológica da pluralidade cultural transversalizada nas disciplinas curriculares? Nesta medida, a escola, mais que um espaço de socialização, torna-se um espaço de sociabilidades, ou seja, um espaço de encontros e desencontros, de alegrias e tristezas, de buscas e de perdas, de descobertas e encobrimentos, de inclusão e exclusão social..

Uma outra questão que pode ser levantada, a partir do texto de Sirgado e outros (1998), é a seguinte: se o outro desempenha um papel na constituição da pessoa, mediatizado pela linguagem, como entendermos essa mediação à luz da semiótica e teoria lingüística?

De fato ao analisar, o epistemólogo sócio-histórico Vygotsky, ressaltam-se os processos de inter-ação e inter-comunicação na mediação produzida socialmente, como apropriação do saber ou do saber fazer em sociedade. Ele estuda a função mediadora da linguagem como um sistema articulado de signos, interferindo nos processos inter- e intra-psíquicos, dando-lhe significado e sentido no contexto discursivo do sujeito.

TEORIA DA REFERÊNCIA

Para Sirgado e outros (1998, p.47), os postulados teóricos de Vygotsky não dão lugar para o imaginário e carecem de uma “teoria da referência” que só o modelo de Peirce pode oferecer. Para a “*semiótica interessa não como o discurso descreve a “realidade” (ilusão do real), mas como a produz seus referentes internos*”, isto é, constitutivos da subjetividade. Portanto, é na produção imaginária que opera o ideológico e caracteriza o ser homem, já que a ordem simbólica é uma produção do imaginário social da sociedade e constituinte do sujeito como indivíduo social. Na verdade, a mediação semiótica é um processo permanente de produção interativa do sujeito com o meio cultural.

Para Sirgado e outros (1998), a questão é se a constituição do sujeito é uma consciência individual na sua constituição. Sendo assim, recorre a uma abordagem histórico-cultural nos processos individuais para entender a formação do indivíduo na realidade social de forma compartilhada. Assim, recorre aos conceitos da intersubjetividade para explicar o modelo construtivista da sócio-gênese, com novas formas de ação comunicativa interativa, que estão intersubjetivamente em desenvolvimento.

O indivíduo é um ser psicológico e epistêmico, imerso numa cultura pessoal e coletiva por mecanismo sócio genético, construindo fenômenos pessoais e sociais. De fato, há um papel atuante do sujeito no processo de tratar dialogicamente a multiplicidade de vozes no funcionamento inter- e intra- pessoal.

Na interpretação da subjetividade há autores que enfocam a linguagem como imprecisa, ambígua, incompleta, assim como, flexível e versátil. Alertam-nos para a realidade complexa, multifacetada e de múltiplos significados, onde o homem é um “habitante” de diversos mundo e com possibilidades de perspectivas atuantes na dialogicidade das multiplicidade de vozes que operam de forma inter- e intra-pessoal.

INTERSUBJETIVIDADE E CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO

A intersubjetividade está ligada aos processos comunicativos e interativos. A noção de “mutualidade” aparece como suposição tácita entre os locutores que compartilham entre si o discurso verbal. O funcionamento inter- e intra-psicológico tem sua base nas leis genéticas do desenvolvimento cultural de Vygotsky e interação verbal dos chamados estados de intersubjetividade em relação à zona de desenvolvimento

proximal - ZDP. As considerações acerca da intersubjetividade são acrescidas na diversidade dos significativos trabalhos teóricos de autores, tais como: Valsiner (1994), “a metáfora do contágio”, Rommetveit (1985), com a noção de “mutualidade”, Wertsch (1985), na “lei genética de ZDP de Vygotsky”, Trewarthen (1979), “no fundamento da consciência e da intencionalidade”, Tudge (1992), “o impacto de um parceiro no pensamento do outro”, Rogoff (1990), “na variedade de formas e combinações dependentes de inúmeras possibilidades”, Wallon (1979), “nas relações simbióticas e antagônicas em movimentos dialéticos no processo de fusão/diferenciação”.

Dada a complexidade da questão, a constituição do sujeito necessita de elementos para uma investigação, uma vez que existem uma multiplicidade e multirreferencialidade tanto de trabalhos científicos quanto empíricos. Contudo, até o presente, as perspectivas de natureza semiótica e dialógica das ações e do desenvolvimento humano, inspiradas por Vygotsky, Wallon e Bakhtin são promissoras para aprimoramentos teóricos nos processos constitutivos dos sujeitos imersos na cultura.

A formação do indivíduo é resultante dos **outros** como indicação indispensável ao seu desenvolvimento. Os referidos autores concluem que a constituição do sujeito supõe um princípio histórico-cultural, de caráter dialógico, na dinâmica da linguagem cotidiana em situação de “vozes”. Contudo, encontram lacunas no trabalho de Vygotsky por acharem que o referido autor se restringiu somente a seqüência genética (interpsicológica e depois intrapsicológica) sem, incorporar a mediação semiótica, uma vez que o sujeito é constituído semioticamente pelo outro ou pela palavra. Logo, deixa-nos em aberto um grande desafio na incessante busca de uma investigação mais profunda acerca da constituição do sujeito.

Conclusão

Pensar, portanto, na “Epistemologia do Educar” e do gerir a educação é buscar novas conceitualizações, emanadas de múltiplas “vozes”, na complexidade do ato de educar. Educar como desafio, posto que se processa no interior de um embate entre interesses, dominação, exploração, revelando a existência do poder e seu exercício sobre o sujeito e sobre o mundo.

Educar tem sido o meio pelo qual o diferente deve ser transformado em igual para que se possa dominar em nome de um modelo cultural que se acredita universal e humano em tempo de incertezas e perplexidades as quais, por sua vez, constituem e engendram diferenças e discriminações nas práticas sociais concretas.

As várias leituras de mundos diferenciados em espaços e tempos históricos, no ensinar e aprender, e as múltiplas “vozes” dão significados para compreender esse lugar no educar e gerir a educação da cultura (os meios de comunicação) mais amplamente do ponto de vista da dinâmica que se opera, a partir deles, na constituição de sujeito que se educa, inserido num sistema de ensino gerido por pessoas e indivíduos e suas subjetividades e intersubjetividades.

Se o espaço é uma das linguagem mais poderosa para dizer do fazer da escola, esse exercício acadêmico deverá ser enriquecido e completado pelo dito de outros leitores de muitas e diferentes maneiras, tendo em vista seu estado de permanente mutação e inacabamento, de negação ou contradição, produzindo movimentos. É história, é dialética na luta de uma perspectiva nova que há de nascer e oferecer novos caminhos à escola, à educação sistematizada, ao gestor da educação, ao gestor de escolas.

REFERÊNCIAS

BORDAS, M.A. G. **El concepto de espíritu y la libertad en la fenomenología de Hegel**. 1976. Tese (Doctoral) - Facultad de Filosofía y Letras, Madrid.

BRAIT, B. (Org.) **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas, São Paulo: Unicamp, 1997.

CANDAU, V.M. (Org.). Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE), 10., 2000, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

DELAS, D. Poéticas da linguagem de Bakhtin e Glissant. In: BAKHTIN, M. M.(Org.). **Dialogismo e construção do sentido Beth Brait**. Campinas: Editora da Unicamp, 1987.

HEGEL, G.W.F. **Fenomenologia do espírito**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1992. Parte I

JODELET, D. A alteridade como produto e processo social. In: ARRUDA, Angela (Org.). **Representando a alteridade**. Petrópolis: Vozes, 1998.

LYOTARD, J. F. **O pós-moderno**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986.

PENHA, J. **Períodos filosóficos**. São Paulo: Ática, 1994.

SIRGADO, A. P. *et al.* A constituição do sujeito: uma questão recorrente? In: WERTSCH, J.; DEL RIO, P.; ALVAREZ, Amélia. **Estudos sócio-culturais da mente**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

_____. O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. **Cadernos CEDES**. Pensamento e linguagem: estudos na perspectiva da psicologia soviética. Campinas, SP: Papirus, v. 24, 1999 (3.ed publicada pela Editora Martins Fontes, 2000).

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Abstract: in accordance with the academic's discipline named "Educating Epistemology" I analyze the possibility of comprehending it in the multiplicity of theories produced by different authors. Firstly, "the being" in the Hegel's phenomenology, for the historicity in the existential movement of the man, immersed in the culture, constructing the knowledge. In Jodelet's "alteridade" concepts and under Angel Pino's knowledge, I try a semiotic mediation between Vygotsky and Bakhtin for the "citizen" of the apprenticeship. It is, however, in the beginning of the discussion when the text imposes itself on, opening the possibility of constructing the desirous educating, wich task is excessively complex.

Key-word: Epistemology, Philosophy; Education.

Gestão educacional e formação

Carlos A. Vilar Estêvão¹

Resumo: neste artigo, parte-se da acentuação do lugar reverencial da gestão nas organizações educativas e da sua análise segundo a perspectiva crítica. Num segundo momento, debatem-se questões relacionadas com a especificidade da formação em gestão escolar e com o espaço da gestão na formação dos profissionais de educação. Este último ponto será ilustrado com o programa da disciplina de *Organização e Administração Escolar* leccionado nas licenciaturas em ensino da Universidade do Minho (Braga, Portugal).

Palavras-chave: Gestão educacional; Administração escolar; Formação.

A escola é cada vez mais vista como um centro de decisão fundamental na gestão do serviço público de educação, encontrando-se sujeita, por isso mesmo, às mesmas tensões que levaram o Estado a descentralizar a gestão da educação nacional e a outorgar mais autonomia aos serviços periféricos de educação.

Se a isto acrescermos, por um lado, a natureza complexa e o carácter compósito da escola como organização, uma vez que é atravessada por mundos e princípios de justificação diferentes, nem sempre compatíveis (desde logo ao nível da justiça, da eficiência e de concepções de serviço público) e, por outro, o facto de a escola, como local de trabalho, ser atravessada por plurirrationalidades decorrentes de ordens institucionais diferentes (ESTÊVÃO, 1998), por novas divisões sociais, culturais e éticas, que a transformam numa arena micropolítica imensamente variável de contestação e desencontros, fácil será concluir que a gestão de qualquer escola pública enfrenta actualmente desafios nem sempre previsíveis, que, entre outros aspectos, acabam também por atenuar ou reforçar a profissionalidade dos seus actores.

O LUGAR REVERENCIAL DA GESTÃO ESCOLAR

Não é novidade afirmar que a investigação sobre a eficácia das escolas tem levado a assentar as bases da reconceptualização das escolas no discurso da gestão. Este novo discurso faz crer que os diferentes actores educativos, nomeadamente os professores, serão ainda mais

¹ Professor Associado do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho - Portugal. E-mail: cestevao@iep.uminho.pt

profissionais porque a *nova gestão* induz uma maior razoabilidade, no sentido de os consolidar como entes mais racionais e capazes de uma acção mais eficaz.

De facto, a gestão e a eficácia, neste contexto, emergem articulados numa configuração interdiscursiva poderosa que mutuamente se reforçam na referencialidade específica de cada uma delas. Além disso, o grau de consensualidade e de *normalização* destes discursos é tão grande que se torna difícil, por um lado, desenvolver um argumento convincente que conteste a organização actual e, por outro, encarar a gestão a não ser dentro do paradigma da eficiência imediatamente produtiva. Ganha então sentido afirmar que a gestão surge fundamentalmente como uma terapia que permite resolver as questões anómalas verificadas ao nível do funcionamento da organização, por adoção nomeadamente de estruturas e de ideologias que se institucionalizaram na sociedade como conducentes à qualidade ou à excelência.

Significa isto que os discursos, tal como as modas, de gestão surgem como verdadeiros “métodos para construir realidade” (BRUNSSON; OLSEN, 1993, p.105), o que nos reporta para o carácter não meramente reprodutivo dos discursos mas também para a possibilidade de o discurso da gestão criar a própria organização. De modo mais específico, Ball (1993) assinala que a gestão educacional cria na verdade, e entre outros resultados, uma oposição binária entre o gestor e os que são geridos: a racionalidade e a neutralidade *residiriam* no gestor enquanto que a irracionalidade e o enviesamento seriam característicos dos geridos.

Dentro desta lógica, os sujeitos na organização escolar são, em certa medida, produzidos gerencialmente, uma vez que a gestão (que implica sempre relações de poder e, por isso, é sempre política) produz formas de experiência de si nas quais os indivíduos podem tornar-se sujeitos de um modo particular, desde logo mais funcionalmente geríveis e avaliáveis, porque organizacionalmente mais comprometidos e expostos.

Por conseguinte, a gestão mobiliza como que um discurso claramente “imperialista” (BALL, 1993, p.159), que penetra a teoria e a prática tornando-as mais controláveis e em que as próprias crises não surgem ou são então todas resolvidas, tornando-se a gestão, por isso mesmo, como que um lugar *reverencial* onde se potenciam não só a eficiência mas também o controlo e o(s) poder(es).

Este mesmo carácter reverencial da gestão é reforçado ainda quando ela funciona como política distributiva, isto é, quando estrutura o campo possível da acção dos outros designadamente através da sua instituição como centro de distribuição de recursos, de oportunidades, de expectativas. De facto, e no que à escola diz respeito, a sua gestão pode e deve ser vista como uma política que distribui bens, recursos,

informação e conhecimento, só que de um modo desigual, ou seja, em benefício de determinados grupos e em detrimento de outros.

Do mesmo modo, as tendências mais democratizantes da *nova gestão*, que afloram sob fórmulas como “gestão participativa”, “gestão de recursos humanos”, “cultura organizacional”, “*empowerment*”, “responsabilização”, “aprendizagem organizacional” ou até como “gestão centrada na escola”, tendem a reforçar a referida dimensão reverencial da gestão, uma vez que, sob o véu da revalorização do capital humano, elas não passam, afinal, de uma erupção de novas divisões e de novas exigências em termos de uma maquinaria de negociação entre o *staff* e a gestão, à custa da intensificação e de novos compromissos que configuram uma nova vassalagem num relacionamento claramente neofeudal. De fato, e apesar de uma linguagem mais *soft* da gestão dos recursos humanos, estaríamos a assistir apenas à transferência do “locus de controle da gestão para os próprios trabalhadores, que colaboram para desenvolver os meios do seu próprio controle” (BARKER apud ANDERSON; GRINBERG, 1994, p.337) e onde o poder (disciplinar) se exerce pela própria invisibilidade através das tecnologias normalizadoras do eu e dos outros.

A sacralização do *locus* da gestão que induz reverência e legitimação deve, portanto, ser objecto de uma desconstrução analítica, a fim de impedir visões ingenuamente redentoras das organizações e expor, pelo contrário, as suas potencialidades emancipadoras.

A GESTÃO ESCOLAR NUMA PERSPECTIVA CRÍTICA

O discurso crítico aplicado à gestão educacional orienta-se no sentido da desestabilização do discurso autoritativo e de visões essencialistas que fazem da gestão uma instância detentora de propriedades isoladas, o centro de onde alguém pode exercer o poder de forma absoluta, um domínio de responsabilidades exclusivas em que os geridos abdicam de toda a crítica e resistência (ESTÊVÃO, 2000c). Do mesmo modo, a perspectiva crítica desoculta a gestão que, enquanto discurso cooptativo, se constitui como um regime de verdade em que se separam os sujeitos dos *objectos* dirigidos e, enquanto prática, se instala como uma tecnologia moral ou tecnologia de poder (BALL, 1993, p.158).

Essencial a esta linha de análise é a proposta de uma teoria da acção transformadora que, ao passar pela gestão, reorienta os seus actos no sentido de os embeber em valores de uma ética crítica em que as preocupações essenciais se prendem com as questões da justiça e da democracia (ESTÊVÃO, 2001). Ora, este aspecto é tanto mais

importante quanto estamos a viver uma época de liberalismo económico ativo, em que os compromissos designadamente com a justiça e com a igualdade estão a retroceder ao mesmo tempo que se assiste a uma desarticulação entre as políticas culturais de “reconhecimento” e as políticas sociais de “redistribuição”, como se as lutas pela justiça distributiva não fossem mais relevantes e as lutas fossem sobretudo culturais ou de reconhecimento das diferenças grupais “eclipsando exigências de igualdade social” (FRASER, 1996, p.2; FRASER, 2000).

Um outro flanco de luta da frente crítica prende-se com a desocultação da gestão escolar como o único mecanismo para solucionar as crises do sistema educativo e das escolas. Desde logo, porque as tendências para as crises dos sistemas governamentais modernos, segundo Habermas, não se desenvolvem apenas nas áreas da racionalidade instrumental ou na racionalidade subjectiva horkheimiana mas também nas áreas da legitimação e da motivação. O que será necessário, então, é reconstruir uma nova teoria da racionalidade que é também uma reconstrução da teoria da legitimidade, o que, em termos práticos, e no que concerne à reconstrução da gestão educativa, ela deve começar por ter uma visão prática de questões como as da legitimidade, distribuição social do conhecimento, dimensões ideológicas do ensino, papel da escola na mediação do conflito de classe, papel da administração na neutralização das hierarquias de poder que impedem a igualdade ou a igualização de oportunidades (FOSTER, 1980, p.504).

De modo mais positivo, a visão crítica encara a gestão como uma “microfísica do poder” (BALL, 1993, p.167), cujas estruturas afectam todos os aspectos da vida da organização, assumindo-se consequentemente como um fenómeno eminentemente político, que deve ser virado mais para a transformação do que para a regulação, contrariando assim a tradição positivista que pressupunha a organização dentro de uma concepção realista e a gestão como um processo eminentemente técnico, gerida por princípios científicos.

Quanto ao papel concreto do gestor, a este compete-lhe, de modo congruente com o seu estatuto de actor político, identificar relações de poder coercivo escondido nos sentidos culturais (crítica da ideologia) mas contribuir, com a sua prática, para a dissolução de tais relações num verdadeiro processo de interpretação; deve, além disso, tentar igualizar o poder entre os indivíduos e os grupos no sentido de uma maior emancipação. A legitimidade do gestor advém, assim, da sua capacidade (também técnica) de satisfazer a comunidade política mais ampla através da participação, responsabilização e expectativas e satisfazer a comunidade interna servindo as necessidades, valores e expectativas. Ele deve tornar-se então num verdadeiro “intelectual transformador” ou, nas palavras de Foster (1994, p.144), num líder intelectual, num prático

virtuoso e num agente de transformação, competindo-lhe assegurar uma responsabilidade pedagógica global, dentro de uma “visão multiparadigmática” da educação e da administração, capaz de reconhecer as contradições assim como as possibilidades das práticas educacionais (CAPPER, 1993, p. 7).

Uma postura crítica da gestão educativa evita, então, a marginalização, por um lado, do político do campo pedagógico (SANDER, 1993, p. 256), como evita, por outro, a marginalização do pedagógico do campo gerencial. Além disso, uma teoria crítica em administração escolar exige uma prática moral e o compromisso com valores como os da liberdade, igualdade e os princípios da sociedade democrática.

Em conclusão, se a gestão não pode ser divorciada do que está a ser gerido, então, no domínio da educação, uma governação democrática deve multiplicar os espaços abertos à participação e ao confronto democráticos, denunciando e impedindo, entre outros aspectos, todas as formas de desintelectualização dos actores educativos.

A FORMAÇÃO EM GESTÃO ESCOLAR

Dada a abrangência do conceito de gestão em educação, qualquer formação neste domínio não pode descurar, entre outros aspectos, a complexidade do universo profissional, as suas interacções sociais, os seus jogos e os seus enredos políticos. Isto significa que a formação, neste campo, não pode resumir-se a artifícios técnicos, embora a tentação de transformar a gestão de uma escola num *métier* cuja territorialidade tenha apenas a ver com parâmetros que norteiam a gestão empresarial seja grande, tal como será a tendência para veicular a profissionalidade docente a um novo modelo de professor tecnólogo que domine determinadas técnicas e seja obediente aos ditames da razão instrumental, instituída em dona e senhora da formação (POPKEWITZ, 1988). Por conseguinte, o profissionalismo do ofício de gestor escolar não pode fazer-se à margem do ofício do professor. Neste sentido, concordamos com Pelletier (1995, p.63) quando afirma que:

no seio de uma profissionalidade redefinida, a perícia gerencial mas também a perícia pedagógica, a colegialidade profissional e o domínio de competências ‘cooperativas’ são habilidades inerentes ao exercício de uma verdadeira liderança educativa que os directores não poderão de modo nenhum ignorar.

Ainda segundo este autor, é duvidoso que uma formação assente-se unicamente numa estratégia mecanicista de regulação e possa satisfazer, sobretudo quando estamos num campo tão *sui generis* como é o da educação.

Este facto remete-nos imediatamente para a necessidade de uma formação que aprofunde a reflexão quer sobre as teorias que se valorizam e sobre as teorias que se põem em prática, uma vez que elas são por vezes incompatíveis entre si ou bloqueadoras de valores democráticos. Por outro lado, uma formação que teorize a prática permite aos gestores não só lerem e apropriar-se da sua prática profissional mas também extraírem dela e reconhecerem melhor os seus próprios limites teóricos, mesmo as suas utopias teóricas (PELLETIER, 1995, p.56).

Em sintonia com estes pressupostos e partindo da ideia de que a administração é uma prática social incorporando uma dimensão crítica, a formação na área da administração e gestão educativas deve, na linha de Foster (1994, p.43) respeitar esta mesma área como uma “especialidade educacional mais do que uma especialidade técnica”, devendo, além disso, estar comprometida com a aprendizagem enquanto desenvolvimento de uma forma *pública* de discurso, isto é,

permitindo que questões emergentes da racionalidade social sejam tratadas como uma responsabilidade pública mais do que como uma oportunidade para a ganância privada (BATES, 1994, p.72).

Congruentemente com o exposto, e em termos mais contextualizados, a formação dos gestores educativos deverá contemplar, portanto, para além de competências funcionais, um marco analítico em que estejam presentes dimensões ligadas a uma ética da crítica, uma vez que a escola pública é fundamentalmente uma instituição moral, pois deve preparar as crianças e os jovens a assumirem responsabilidades e papéis de cidadania numa sociedade democrática (GREENFIELD, 1993, p. 268).

Uma das primeiras preocupações desta ética da crítica em administração educativa em geral e em gestão escolar em particular prende-se com o tema da crítica à burocracia, à impessoalidade da administração da escola (uma vez que elas desresponsabilizam moralmente porque as pessoas só podem obedecer às normas), mas também a tratamentos mais *doces* relacionados com a abordagem da gestão dos recursos humanos. A ética da crítica pretende, assim, iluminar as práticas não éticas no governo e gestão das escolas, preocupando-se com quem controla, com quem legitima e com quem define as hierarquias, os privilégios e o poder.

Para além desta ética, Starratt (1991) propõe-nos avançar mais um pouco, ou seja, orientarmo-nos por uma ética da justiça, respondendo esta mais explicitamente às questões da igualdade, do bem comum e dos direitos humanos, possibilitando-se deste modo o combate à desumanização encoberta na linguagem e na estruturação da própria sociedade.

Respeitando os pressupostos anteriores, a formação do gestor educativo deve partir da concepção de que ele é um líder político e defensor da educação e erigi-lo em actor que propõe princípios democráticos e escolas justas, respeitando a ideia de que as “Escolas Justas são mais para ser desejadas do que para ser bem geridas”, dado que a “democracia e justiça são mais importantes que a gestão e o controle” (WARD, 1994, p. 24).

Não obstante os benefícios da formação dos gestores educativos, não poderíamos encerrar esta secção sem deixar de referir também os efeitos potencialmente discriminatórios da formação no campo da administração e gestão educativa. Assim, a formação nem sempre equivale a ganhos de cidadania organizacional, ou seja, de cidadania de e na organização, nem a ganhos de justiça (ESTÊVÃO, 1999; 2000b). Com efeito, a formação e a especialização de gestores qualificados pode, por exemplo, afastar ou excluir outros actores dos processos de decisão pela instituição ou não de uma carreira própria de gestores (eventualmente justificável por razões da crescente complexidade de exigências sociais que mobilizam outras competências, pelas incertezas e requisitos da própria organização democrática das escolas)²; pode conduzir igualmente a um processo de desqualificação docente pela separação da direcção da execução assim como pode reforçar a solidão em vez da solidariedade profissional.

A confirmar este receio está a tendência, que advém da própria ideologia dos recursos humanos, para os professores se orientarem para versões mais especializadas, provocando uma diferenciação dentro da profissão docente neutralizadora da resistência profissional do professorado mais consciente, e deslegitimando, ao mesmo tempo, e em nome desta formação de especialistas, outras práticas e outros discursos de pendor emancipatório (CORREIA, 1997, p. 27).

Na mesma sintonia se encontra Silva (1997, p.166) que considera que o perigo na formação resulta de esta se tornar, no novo contexto político neoliberal, num mecanismo de treino mais voltado para “as necessidades técnicas e ideológicas do novo modelo de organização social e educacional”, com orientações predominantemente técnicas, gerenciais e pragamáticas, reproduzindo as preocupações com a eficácia e a produtividade. A tal acontecer, isto significaria uma marginalização da

² Veja-se a propósito Barroso (1990;1991)

natureza mais teórica (e também mais cultural) da formação de professores, visível depois ao nível do governação das escolas.

Na verdade, quando subjugados aos desígnios da racionalidade tecnocrática e da sua “ideologia do pragmatismo” (CORREIA, 1998), os sistemas de formação podem não passar de tecnologias gestionárias apropriadas de optimização e de mobilização de recursos, ao serviço da manipulação mais subtil dos seus destinatários, emergindo então a formação sobretudo como um “dever” (ou até como um “suplício”), e não como um direito, que pouco ou nada contribui para a qualificação social dos trabalhadores, mas antes para a sua “servidão dourada” à organização (PETRELLA, 1994, p.29), numa espécie de ressurreição do taylorismo.

Temos, então, que o actual impulso dado à formação nas organizações pode equivaler a uma nova oportunidade de construir, noutras bases, a cidadania organizacional mas pode corresponder também a um processo de construção discursiva de uma cidadania pós-moderna que esconde práticas de gestão e de formação bem modernas e etnocentradas, conducentes à selecção, à servidão e à exclusão, em colisão, portanto, com os ideais de justiça e de emancipação (ESTÉVÃO, 2000b).

O ESPAÇO DA GESTÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Embora não coloquemos a gestão como a única variável relevante no contexto da organização escolar, ela assume uma centralidade a que qualquer profissional não pode ficar alheio. Com efeito, a gestão, como nos diz Ball (1993, p.155),

desempenha um papel chave no processo em marcha de reconstrução do trabalho docente”, pelo que se torna imprescindível que na formação dos profissionais essa centralidade se verifique também.

Em Portugal, contudo, o reconhecimento da importância da formação de professores na área de administração e gestão educacional é relativamente recente.

De facto, profundamente imbuído de uma orientação normativa e jurídica, afastada de outras perspectivas mais críticas provindas das Ciências Sociais e das Ciências da Educação e mesmo de outras abordagens ou ideologias organizacionais que se foram produzindo noutros contextos ao longo do tempo, o ensino nas áreas da administração e gestão em educação permaneceu em Portugal como um reduto de radical administrativista, teoricamente incipiente, politicamente controlado e

despolarizado, pragmaticamente adestrador das mentes, e frequentemente confundido como a disciplina que ministrava a arte de bem organizar e administrar pelo conhecimento e aplicação da lei bem interpretada (ESTÊVÃO, 2000a). Esta orientação era, aliás, congruente com as “representações organizacionais e administrativas” subordinadas “à macro-organização, aos aparelhos centrais de controle, à produção jurídica uniformizante, diluindo e denegando as especificidades, e identidades, especificamente organizacionais” (LIMA, 1997, p. 13), reforçando assim a institucionalização da escola como uma mera “repartição administrativa” do Estado.

Com a criação, depois de 1974, dos cursos de formação de professores segundo o modelo integrado nas Universidades Novas (Aveiro, Évora e Minho), inicia-se uma outra fase em que a orientação anterior do estudo da área de administração escolar começa a alterar-se, embora em certos casos a inclinação normativista e legalista, resultante, entre outros aspectos, do “subdesenvolvimento teórico e na ausência de investigação” (LIMA, 1992, p.14), persista, ao lado de outros desenvolvimentos mais concordes com a democratização e a participação, primeiro, e depois também com os valores gerencialistas e pragmatistas (sobretudo a partir da década de 80).

Mais recentemente, e na sequência não apenas da valorização da carreira docente³ mas também da definição de novos perfis, mais profissionais, de directores escolares, de uma maior regulação das escolas em processo crescente de autonomia, e de uma procura de formação potencializada por programas de financiamento específicos, entre outras razões, foi promulgado pelo ministério da educação um diploma com interesse para esta discussão, e onde se define o regime jurídico da formação especializada (D.-L. nº 95/97 de 23 de Abril), entendida esta como uma formação acrescida, proporcionada e certificada, que habilita os professores para o desempenho de cargos, actividades e funções especializadas no sistema educativo.

Duas das áreas aí previstas são precisamente “Administração Escolar” e “Administração Educacional” e, embora não seja nossa intenção ir muito além, neste momento, do registo descritivo, interessa assinalar, tão-so, a relevância que as áreas como as atrás descritas assumiram aos olhos dos responsáveis políticos fazendo parte do elenco

³ Consulte-se a este propósito o Ordenamento Jurídico da Formação Contínua de Professores (aprovado pelo Decreto-Lei nº 344/89, de 11 de Outubro, que previa já a formação especializada para o exercício de determinadas funções pedagógicas e administrativas nas escolas, na linha, aliás, da Lei de Bases do Sistema Educativo).

de cursos visando a qualificação para o exercício de outras funções educativas por parte de educadores e professores⁴, no âmbito da dignificação e da valorização da sua carreira, consideradas pelo ministério da educação português como:

pedra angular de uma política educativa apostada na construção de uma escola de qualidade, subordinada a padrões de justiça e da humanização (preâmbulo do D.-L. 105/97 de 29 de Abril).

Para além destes bons propósitos mais recentes, interessa-nos agora analisar, e a título meramente exemplificativo, o lugar da gestão, ou em sentido mais específico, o lugar da Organização e Administração Escolar, enquanto disciplina dos cursos de licenciatura em ensino da Universidade do Minho e, ainda, salientar até que ponto algumas das preocupações aqui expressas se concretizam nos seus conteúdos programáticos (ver em anexo um excerto do actual programa).

Independentemente da evolução que a disciplina de Organização e Administração Escolar, surgida na segunda metade da década de 70, veio a ter na Universidade do Minho⁵, ela manteve-se inalterável ao nível da graduação desde a sua criação até aos dias de hoje quanto à sua designação e com modificações, ênfases e actualizações (tendo sobretudo como referencial o programa de finais de 80) quanto aos conteúdos programáticos no que aos cursos de formação inicial de professores (licenciaturas em ensino) diz respeito.

Por outro lado, desde o início que se afirmou claramente que a Organização e Administração Escolar não devia visar, ao nível da formação geral, a preparação de gestores escolares, devendo concentrar-se por isso, não na gestão administrativa da escola mas sim na gestão pedagógica; reitera-se ao mesmo tempo que o objectivo desta disciplina não é “consolidar e legitimar as estruturas e os processos administrativos actualmente existentes nas escolas” (FORMOSINHO e outros, 1986). Congruentemente, as questões da democracia e da participação na organização escolar, o enquadramento mais político e sociológico do estudo da análise da legislação, o recurso mais explícito à Ciência Administrativa, à Teoria das Organizações e ao campo da Sociologia e da Política Educativa, tornaram-se de facto progressivamente mais marcantes no programa de Organização e Administração Escolar.

⁴ Constituem qualificação para o exercício destas funções especializadas a frequência com aproveitamento, por docentes profissionalizados integrados na carreira, de cursos de licenciatura, de cursos de estudos superiores especializados e de cursos especializados em escolas superiores. Os docentes portadores do grau de mestre e de doutor nas respectivas áreas ficam igualmente qualificados.

⁵ A importância desta área é visível também ao nível dos cursos de mestrado, de pós-graduação e especialização assim como no Curso de Educação da Universidade do Minho, embora ela fosse substituída pela disciplina de *Administração Educativa*, entendida como mais abrangente e de extração mais claramente sociológica

No atual programa desta disciplina, mercê da evolução das políticas educativas e dos discursos críticos, dos percursos diferenciados de formação de docentes e formandos, do incremento de orientações e dimensões mais analíticas nos cursos de pós-graduação e de mestrados, do surgimento e diversidade temática de investigações no âmbito das dissertações de mestrado e doutoramento..., as abordagens subsidiárias das teorias organizacionais e administrativas e das perspectivas sociológica e política, para além das teorias pedagógicas, persistem, de facto, como estruturantes. Preserva-se, além disso, a necessidade de sensibilização dos futuros professores para determinadas matérias segundo um prisma de democratização e de participação, devendo assumir então a sua formação, uma dimensão mais problematizadora e menos conformista.

Partindo da ideia central de que o objectivo primordial desta disciplina é a análise organizacional e administrativa da escola portuguesa concebida de uma forma ampla (onde cabe a escola privada), há a preocupação de preparar os futuros professores no sentido “de serem capazes de compreender a complexidade organizacional da escola e de analisar as suas diversas estruturas, processos de decisão, modelos de direcção e de gestão, etc.”; de lhes facultar “os necessários instrumentos de análise teórica, o conhecimento da realidade e das práticas organizacionais e administrativas, o estudo de recentes trabalhos de investigação”, para além da compreensão de diferentes perspectivas em torno da *gestão democrática* e dos diferentes modelos de direcção e gestão das escolas. Constituem objectivos explícitos desta disciplina, para além de outros, conhecer alguns conceitos básicos da teoria das organizações; proceder à caracterização da administração do sistema educativo português; capacitar os alunos para a análise crítica das estruturas e do funcionamento organizacional e administrativo do sistema de ensino e da escola; analisar a direcção/gestão das escolas à luz da problemática da democracia, da participação, da descentralização, etc..

A abordagem adoptada é explicitada como “predominantemente descritiva e interpretativa, valorizando as dimensões prescritas e as orientações programáticas enquanto objectos de análise, subordinados, portanto, a um quadro teórico de referência.” Há, de facto, a intenção expressa de fazer emergir objectivos do plano de construção teórica, numa orientação predominantemente analítica, interessando sobretudo o estudo e análise de contextos e das práticas organizacionais e administrativas dentro de um enquadramento reportado a uma Sociologia das Organizações Educativas (LIMA; GOMES; AFONSO, 1991, p. 21).

Congruentemente com esta agenda, no actual programa de Organização e Administração Escolar, os temas basilares desenvolvem-se em redor da contribuição da disciplina para a Formação de Professores; dos modelos de administração pública com referência especial às temáticas da centralização, descentralização, regionalização e autonomia; dos modelos de análise da organização escolar (com acento na teoria da burocracia e no modelo da ambiguidade), planos análiticos e regras organizacionais. Um outro ponto temático importante tem a ver com a participação dos vários actores e a democracia nas escolas portuguesas, com especial enfoque nas estruturas e práticas de gestão das escolas portuguesas. Uma atenção particular é dada, também, às principais orientações das políticas educativas na década de 80, sobressaindo a análise da nossa lei fundamental em termos de educação (Lei de Bases do Sistema Educativo) e o estudo das propostas, da responsabilidade de docentes da Universidade do Minho, sobre a reforma da organização e administração escolar, em que os conceitos de comunidade educativa, projecto educativo e autonomia surgem bem destacados e devidamente contextualizados e em contraste com outras propostas provindas do Ministério da Educação. Um último núcleo temático trata de mais duas propostas de modelos de governação das escolas, em que o conceito de autonomia é articulado com os de participação, bem comum, igualdade de oportunidades, territorialização e parcerias, todos eles, por sua vez, confrontados com as questões da qualidade, da modernização, da eficiência e da eficácia.

Poderíamos, então, dizer que o actual programa consolida uma orientação mais analítica, incidindo sobretudo sobre temáticas relevantes da realidade portuguesa, procurando integrar já elementos de trabalhos de investigação realizados nesta área, apresentados, no entanto, de acordo com uma estruturação predominantemente diacrónica.

Para encerrarmos este ponto, poderíamos concluir que a formação nos anos 90 em Administração Educacional se vem institucionalizando e consolidando como uma das áreas de maior pujança no interior das Ciências da Educação em Portugal — facto a que não é alheio a exigência de formação especializada como uma das condições de acesso ao cargo de “director executivo — mas que, simultaneamente, tem vindo a ser sujeita a pressões contraditórias que vão no sentido do seu aprofundamento crítico, por um lado, e da sua reapropriação segundo a lógica normativa, gerencialista e pragmatista. O programa de Organização e Administração Escolar da Universidade do Minho pretende

dar conta de todas estas vicissitudes teóricas sem deixar, no entanto, de colocar-se perante elas de um modo analiticamente sustentado e criticamente responsável.

CONCLUSÃO

A escola é uma das principais instituições da modernidade e, como tal, reproduz as contradições e as ambiguidades desse projecto (MUHL, 1997). As suas patologias, designadamente ao nível da gestão, podem ser lidas com base no processo de reificação, que, em termos de Habermas, pode equivaler à “colonização do mundo da vida” pela lógica do sistema.

É possível, no entanto, pensar a escola, assim como a sua gestão, dentro de uma outra perspectiva; ou seja, é possível pensá-las como detentoras de potencialidades emancipadoras que podem ser recuperadas nomeadamente pela mobilização de uma outra racionalidade, a racionalidade comunicativa, através da qual elas podem contribuir para abrir espaços de “micro-emancipações” no seio da organização escolar.

Nesta lógica, o gestor passa a ser entendido como um educador e não tanto como um gestor de processos organizativos. A sua autoridade será legitimada não tanto pela sua habilidade em manusear técnicas de gestão, mas pelo seu perfil de pessoa educada e de educador, capaz de *empowering* outros *autores*, dentro do pressuposto de que “O objectivo de uma política democrática não é irradiar o poder, mas multiplicar os espaços em que as relações de poder estarão abertas à contestação democrática” (MOUFFE, 1999, p.24). Parece-nos ser este um ideal nobre para justificar um espaço insubstituível da gestão na formação dos profissionais de educação.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, G. L.; GRINBERG, J. Educational Administration as a disciplinary practice: appropriating Foucault's view of power, discourse, and method. **Educational Administration Quarterly**, v. 34, n. 3, p. 329-353, august, 1998.

BALL, S. La gestión como tecnología moral. Un análisis ludista. In: _____. (Comp.). **Foucault y la educación. Disciplinas y saber**. Barcelona: Morata, 1993. p. 155-168.

BARROSO, J. Formar professores para intervir na administração das escolas. **Aprender**, n.11, p. 11-18, junho, 1990.

_____. A participação na administração da escola como campo de requalificação profissional dos professores. In: **CIÊNCIAS da educação em Portugal: situação actual e perspectivas**. Porto: SPCE, 1991. p. 645-651.

BATES, R. Teoría crítica y administración educativa. In: ESCUDERO MUÑOZ, J. M.; GONZÁLEZ Y GONZÁLEZ, M. T. **Escuelas y profesores: hacia una reconversión de los centros y la función docente?** Madrid: Ediciones Pedagógicas, 1994. p. 61-75.

BRUNSSON, N.; OLSEN, J. **The reforming organization**. London: Routledge, 1993.

CAPPER, C. Educational administration in a pluralistic society. A multiparadigm approach. In: CAPPER, C. (Ed.). **Educational administration in a pluralistic society**. New York: State University of New York Press, 1993. p.7-35.

CORREIA, J. A. **Para uma teoria crítica em educação**. Porto: Porto Editora, 1998.

_____. A propósito da disciplina, da formação e dos territórios: considerações em torno da solidão profissional dos professores. **Territórios Educativos**, n. 2, p. 21-29, dezembro, 1997.

ESTÊVÃO, C. V. A administração educacional em Portugal: teorias aplicadas e suas práticas. **Revista de Administração Educacional**, Recife, v. 2, n. 6, p. 9-20, jul/dez., 2000a.

_____. Cidadania organizacional, justiça e lógicas de formação. In: VEIGA, M. Alte da; MAGALHÃES, J. (Ed.), **Homenagem**. Braga: CEEP/IEP, 2000b. p. 873-885.

_____. **Justiça e educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Liderança e democracia nas escolas: o público e o privado. In: ADELINO, J.; MENDES, A. N.; VENTURA, A. (Org.), **Liderança e estratégia nas organizações escolares**, Universidade de Aveiro: Aveiro, 2000c. p. 35-44.

_____. Políticas de formação e cidadania organizacional. **Revista de Educação**, v. 3, n. 1, p. 213-220, 1999.

_____. **Redescobrir a escola privada como organização. Na fronteira da sua complexidade organizacional.** Braga: Instituto de Educação e Psicologia, 1998.

FORMOSINHO, J. *et al.* A contribuição das perspectivas sociológica e organizacional para a formação de professores. **Cadernos da Fenprof**, n. 7, p. 237-263, 1986.

FOSTER, W. Administration and the crisis in legitimacy: a review of habermasian thought. **Harvard Educational Review**, v. 50, n.4, p. 496-505, november, 1980.

_____. School leaders as transformative intellectuals: toward a critical pragmatism. In: PRESTINE, Nona A.; THURSTON, Paul W. (Ed.). **Advances in educational administration.** [S.l. : s.n.], 1994. v. 3, p. 29-51,

FRASER, N. De la redistribución al reconocimiento? **New Left Review**, n. 0, p. 126-155, enero, 2000.

_____. **Justice interruptus. Critical reflections on the “postsocialist” condition.** London: Routledge, 1996.

GREENFIELD W. Articulating values and ethics in administrator preparation. In: CAPPER, C. (Ed.), **Educational administration in a pluralistic society.** New York: State University of New York Press, 1993. p. 267-287.

LIMA, L. C. **Organizações educativas e administração educacional.** relatório da Disciplina. Braga: Universidade do Minho, 1992 (policopiado).

_____. **Sociologia das organizações educativas.** relatório da disciplina. Braga: Universidade do Minho, 1997 (policopiado).

_____; GOMES, C. A.; AFONSO, A. J. A sociologia da educação na formação de educadores/profesores (1975-1991): evolução do programa da disciplina, situação actual e perspectivas em desenvolvimento. In: APS/SPCE. Secções de Sociologia da Educação. **O ensino da sociologia da educação: conteúdos e processos.** Coimbra, 1991. p. 15-23

MOUFFE, C. **El retorno de lo político.** Barcelona: Paidós, 1999.

MUHL, E. Modernidade, racionalidade e educação: a reconstrução da teoria crítica por Habermas. In: ZUIN, A. A. S. (Org.). **A educação danificada: contribuições à teoria crítica da educação.** Rio de Janeiro: Vozes, 1997. p. 243-263.

PELLETIER, G. Entre Le cristal et la fumée: former le personnel d'encadrement administratif de l'éducation aux États-Unis et au Canada. **Administration et Éducation**, n.66, p. 53-65, 2º trimestre, 1995.

PETRELLA, R. As armadilhas da economia de mercado para a formação no futuro: para além do anúncio, a necessidade da denúncia. **CEDEFOP - Formação Profissional**, n.3, p. 27- 33, 1994.

POPKEWITZ, T. S. Ideologia y forma social de la formación del profesorado. Profesionalización e intereses sociales. **Revista de Educación**, n.285, 1988.

SANDER, B. Educational administration and developing countries. In: CAPPER, C. (Ed.). **Educational administration in a pluralistic society**. New York: State University of New York Press, 1993. p. 238-266.

SILVA, T. T. Educação pós-crítica e formação docente. **Cadernos Educacionais FaE/UFPel**, Pelotas, n.8, p.155-170, jan-jun., 1997.

STARRATT, R. J. Building an ethical school: a theory for practice in educational leadership. **Educational Administration Quarterly**, v. 27, n.2, p.185-202, may, 1991.

WARD, J. G. Reconciling educational administration and democracy: The case for justice in schools. In: PRESTINE, N.; THURSTON, P. (Ed.). **Advances in educational administration**. London: Jai Press, 1994. v.3, p.1-27.

Abstract: in this article, one starts from the prominent positioning of management in educational organisations to - after having been supplied with the critical perspective - debating issues related to training specificity in school management and to the space of management taken up in the training of education professionals. This last detail will be made evident especially from the content programme for the subject of School Organisation and Administration that is part of teaching undergraduate degrees curriculae taught at the University of Minho (Braga, Portugal).

Key-words: Management; School administration; Training.

ANEXO 1 - PROGRAMA DE ORGANIZAÇÃO E ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR

ANO LETIVO DE 2000/2001

OBJECTIVOS

1. Caracterizar a área de estudos em Administração Educacional e a perspectiva disciplinar da Organização e Administração Escolar.
2. Conhecer alguns conceitos básicos da Teoria das Organizações por forma a conduzir a análise organizacional da escola.
3. Proceder à caracterização da administração do sistema educativo português, sobretudo nas suas vertentes mais marcantes ao nível da organização e administração das escolas.
4. Conhecer os principais marcos históricos de desenvolvimento do modelo de direção e gestão das escolas com destaque para a situação vivida desde 25 de Abril de 74 até ao momento.
5. Capacitar os alunos para a análise crítica das estruturas e do funcionamento organizacional e administrativo do sistema de ensino e da escola.
6. Analisar alguns modelos alternativos de organização escolar.
7. Analisar a direção/gestão das escolas decorrente do D.L. 769-A/76 e as propostas apresentadas para a sua alteração/substituição, em confronto com os modelos propostos pelos D.L. 172/91 e 115-A/98, à luz da problemática da democracia, da participação, da descentralização e da autonomia.
8. Sensibilizar os alunos para a importância das dimensões organizacionais e administrativas nos processos de inovação educativa.

I - INTRODUÇÃO

1. O Ensino e a Investigação em Administração Educacional em Portugal: Situação e Perspectivas
2. Administração Educacional e Administração Escolar
3. Contribuição da Disciplina de Organização e Administração Escolar para a Formação de Professores

II - A ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA E A ADMINISTRAÇÃO DO SISTEMA DE ENSINO

- 1. Modelos de Administração Pública**
 - 1.1. Centralização, Desconcentração e Descentralização**
 - 1.2. Regionalização e Autonomia**
- 2. A Administração do Sistema de Ensino**
 - 2.1. Níveis de Administração do Sistema de Ensino**
 - 2.2. A Organização do Sistema Educativo**

III - A ADMINISTRAÇÃO DAS ESCOLAS

- 1. A Escola como Organização**
 - 1.1. As Especificidades da Escola como Organização**
 - 1.2. Modelos de Análise da Organização Escolar: da Teoria da Burocracia aos Modelos da Ambiguidade**
 - 1.3. Normativismo e Infidelidade Normativa**
- 2. A Escola Privada como Organização**

IV - PARTICIPAÇÃO E DEMOCRACIA NAS ESCOLAS: A GESTÃO DEMOCRÁTICA

- 1. Da Gestão Autocrática à Gestão Democrática**
- 2. Do “Ensaio Autogestionário” à “Reconstrução do Paradigma da Centralização”**
- 3. Estruturas e Práticas de Gestão das Escolas Básica e Secundária**
 - 3.1. O Conselho Directivo: Direcção e/ou Gestão**
 - 3.2. O Conselho Pedagógico: Coordenação Pedagógica e Projecto Pedagógico**
 - 3.3. O Conselho de Turma: A Interdisciplinaridade, a Avaliação e a Gestão Disciplinar**
 - 3.4. O Conselho de Grupo/Disciplina: Organização Curricular e Coordenação Pedagógico-Didática.**
 - 3.5. O Conselho Administrativo: A Gestão Financeira.**
- 4. Democracia e Participação: A Realização da Escola Democrática**
 - 4.1. A Participação Docente nos Órgãos da Escola**
 - 4.1.1. A Feminização da Gestão Escolar**
 - 4.2. A Participação Discente e a Educação para a Democracia**
 - 4.2.1. O Associativismo Estudantil**
 - 4.3. A Participação dos Pais/Encarregados de Educação e de outros Actores**

V - A REFORMA DA ORGANIZAÇÃO E ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR

1. As Principais Tendências das Reformas da Década de 80
2. A Lei de Bases do Sistema Educativo e a Reforma da Organização e Administração Escolar: Pressupostos e Princípios Orientadores
3. Dos Documentos Preparatórios à Proposta Global de Reforma: Lógicas e Perspectivas em Confronto
4. As Propostas da Comissão de Reforma e os Conceitos de Comunidade Educativa, Projecto Educativo e Autonomia

VI - NOVAS PROPOSTAS DE MODELOS DE DIRECÇÃO E GESTÃO DAS ESCOLAS

1. A Proposta do Modelo de Direcção e Gestão do D.L. 172/91
 - 1.1. O Conselho de Escola e a Realização do Princípio Participativo
 - 1.2. O Director Executivo e a “Qualidade” da Gestão
2. Propostas de Modelos de Autonomia e Gestão das Escolas

VII - AUTONOMIA DAS ESCOLAS

1. Princípios Orientadores do D.L. 115/98
2. Órgãos de Direcção e Gestão
 - 2.1. A Assembleia: Órgão de Direcção, Participação e Representação.
 - 2.2. O Conselho Executivo ou Director: Órgão de Gestão
 - 2.3. O Conselho Administrativo: Gestão Financeira
 - 2.4. O Conselho Pedagógico: Órgão de Coordenação e Orientação Educativa
 - 2.5. Projecto Educativo, Regulamento Interno e Plano de Atividades
3. Agrupamentos de Escolas, Territórios Educativos e Áreas de Intervenção Prioritária.
4. Autonomia, Culturas Escolares e Cidadania.

VIII - GESTÃO ESCOLAR E FORMAÇÃO

1. O Papel da Gestão na Formação dos Profissionais da Educação.
2. Modelos de Formação em Administração Escolar.
3. O Estatuto da Carreira Docente e a Formação em Administração Escolar.

INSTRUÇÕES PARA OS AUTORES:

Digitação:

- Programa Word for Windows

Formatação do texto:

- Papel tamanho A4 (210 x 297 mm)
- Margem superior e inferior 6,5 cm
- Margem esquerda e direita 5,0 cm
- Fonte Times New Roman.
- Tamanho da letra 11 pontos
- Espaçamento entre linhas: simples
- Alinhamento justificado
- Páginas numeradas

Resumo:

- Tamanho máximo: 10 linhas, sem parágrafo.
- Posicionado abaixo do título

Palavras-chave:

- Máximo de três palavras-chave,
- Posicionado abaixo do resumo

Abstract

- Versão em inglês do resumo.
- Posicionado após as referências bibliográficas

Key-words

- Versão em inglês das palavras-chave
- posicionado após o abstract

Título:

- Em maiúsculas e em negrito
- Fonte Arial
- Tamanho 14
- Alinhamento justificado
- Posicionamento no início e em todas as páginas, no rodapé.

Identificação do Autor

- Colocado em uma folha separada do artigo, na qual deve constar também o título do artigo, qualificação do autor e e-mail.

Obs: O texto impresso não deve ser identificado

Observar Normas da ABNT para:

- Citações em documentos - NBR 10520/2001
- Referências (ao final do artigo) – NBR 6023 /2000

Os artigos podem ser apresentados em português, espanhol, francês ou inglês.

Atenção: mestrandos e doutorandos devem indicar o nome dos seus orientadores.

Enviar três cópias impressas do artigo e uma em disquete para:

Revista Gestão em Ação

A/c Dra. Katia Siqueira de Freitas -e-mail gestao@faced.ufba.br e liderisp@ufba.br

Universidade Federal da Bahia - Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação – Linha Temática Política e Gestão em Educação

Av. Reitor Miguel Calmon, s/n - Vale do Canela – Salvador – Brasil.

CEP. 40110-100 ou

Universidade Federal da Bahia

Centro de Estudos Interdisciplinares para o Setor Público

Av. Ademar de Barros, Campus Universitário de Ondina Pavilhão IV – Salvador – BA.

CEP. 40.170-110 Tel: (71) 237-1018/1019 (R.219)

