

UNIVERSIDADE DE SOROCABA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E INOVAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Fábio Valadão

FORMAÇÃO DO GESTOR DEMOCRÁTICO DE ESCOLA NO SÉCULO XXI

Sorocaba/SP

2020

Fábio Valadão

FORMAÇÃO DO GESTOR DEMOCRÁTICO DE ESCOLA NO SÉCULO XXI

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós Graduação em Educação, da Universidade de Sorocaba, como exigência parcial para obtenção de título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Jefferson Carriello do Carmo.

**SOROCABA
2020**

Ficha Catalográfica

Valadão, Fábio
V232f Formação do gestor democrático na escola no século XXI / Fábio
Valadão. – 2020.
130 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. Jefferson Carriello do Carmo
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de
Sorocaba, Sorocaba, SP, 2020.

1. Administradores escolares – Formação. 2. Pedagogia – Estudo
e ensino (Superior). 3. Escolas – Organização e administração. 4.
Educação – Finalidades e objetivos. 5. Democratização da educação.
I. Carmo, Jefferson Carriello do, orient. II. Universidade de Sorocaba.
III. Título.

Fábio Valadão

FORMAÇÃO DO GESTOR DEMOCRÁTICO DE ESCOLA NO SÉCULO XXI

Dissertação aprovada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Sorocaba.

Aprovado em: 27/08/2020.

BANCA EXAMINADORA

Jefferson Carriello do Carmo

Prof. Dr. Jefferson Carriello do Carmo – Orientador

Universidade de Sorocaba

A large, stylized handwritten signature in black ink, appearing to read 'Wilson Sandano', is written over the text of the second member of the exam board.

Prof. Dr. Wilson Sandano

Universidade de Sorocaba

Maria Angelica L. Carneiro

Profa. Dra. Maria Angélica Lauretti Carneiro

Universidade de Sorocaba

AGRADECIMENTOS

À Deus, por permanecer ao meu lado, sempre apontando os melhores caminhos.

Ao Prof. Dr. Waldemar Marques, pelas orientações até a fase de qualificação desta dissertação, e por todo apoio e aprendizado proporcionados ao longo destes anos.

Ao Orientador Prof. Dr. Jefferson Carriello do Carmo, pelas orientações na fase final de defesa desta dissertação.

À Universidade de Sorocaba, seu corpo docente, direção e administração, que oportunizaram a janela que hoje vislumbro.

À minha família, por oferecer o devido suporte durante minhas pesquisas e estudos em que, por diversas vezes, abdiquei do convívio familiar para me dedicar à ciência.

Aos meus pais, por todo esforço investido em minha educação.

A minha esposa pelo apoio durante todo o período das minhas pesquisas e estudos.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para a concretização deste sonho.

É difícil, realmente, fazer democracia. É que a democracia, como qualquer sonho, não se faz com palavras desencarnadas, mas com reflexão e prática.

Paulo Freire, 1997.

RESUMO

O tema da pesquisa é a formação do gestor democrático de escola no século XXI. vincula-se a linha de pesquisa educação superior: formação superior. esta pesquisa tem o objetivo geral investigar a formação do gestor democrático nos cursos de pedagogia oferecidos no Brasil e, concomitantemente, relacioná-la às ações requeridas por um gestor escolar, dentro do contexto da instituição. essa intenção se deu através da pesquisa bibliográfica e documental explanatória analítica com ênfase nos diversos dispositivos legais, acrescentados por informações pertinentes àquilo que se espera dos cursos de pedagogia que, supostamente, deveriam formar profissionais capazes de administrar uma unidade escolar de acordo com o que se espera do papel de um gestor democrático e participativo. os objetivos específicos foram: a) analisar a literatura sobre democracia e a gestão escolar na escola; b) analisar as diretrizes legais no âmbito estadual referente a gestão democrática; c) levantar hipóteses sobre o porquê do baixo rendimento dos alunos de escola pública. A pergunta que norteou esta pesquisa foi: os cursos de pedagogia estão formando futuros gestores democráticos com as competências e habilidades exigidas em pleno século XXI? a hipótese sugere que os cursos de pedagogia analisados nesta pesquisa, nunca tiveram qualquer definição concreta sobre a formação de profissionais da área educacional, não passando, durante anos, de uma disputa política, cujo intuito era apenas de modificar leis para mostrar e provar quem detinha o poder no momento, até então, atual. devido à falta de identidade dos cursos de pedagogia, formavam-se profissionais sem habilidades para ministrar aulas, tampouco para administrar instituições. dessa forma, após inúmeros protestos e reformas, a pedagogia tem apresentado uma nova estrutura, cuja carga horária e grade curricular sofrem alterações no decorrer dos anos, de modo a assegurar ao cursista uma formação aprimorada. entretanto, dados comprovam que, ainda assim, as diversas reformulações não têm sido suficientes para a oferta de uma educação de qualidade, especialmente ao fomentar discussões acerca da democracia, seus conceitos e fatores principais para sua efetivação, relacionando-a à gestão escolar contemporânea, em que evidencia-se a necessidade de haver profissionais cada vez mais bem preparados para exercer seu papel frente aos mais variados desafios impostos pelo século XXI, considerando problemas econômicos, crises sanitárias epidêmicas e todas as questões sociais que perpetuam-se no Brasil, apontando a educação como uma das maiores preocupações de toda a sociedade. ademais, percebe-se que grades curriculares e conteúdos minimalistas não norteiam um gestor democrático quanto às necessidades vigentes em uma instituição, tampouco trazem qualquer referência entre a união da escola com a comunidade, bem como sua importância para se efetivar princípios da gestão democrática, cujas práticas reais são relatadas ao longo destas páginas, configurando-se num modelo inclusivo, participativo e representativo de gestão.

Palavras-Chave: Gestão Democrática; Cursos de Pedagogia; Formação de Gestores.

ABSTRACT

The research theme is the Formation of the Democratic School Manager in the 21st Century. It is linked to the line of research Higher Education: Higher education. This research has the general objective to investigate the formation of the Democratic Manager in the Pedagogy Courses offered in Brazil and, concomitantly, relate it to the actions required by a School Manager, within the context of the institution. This intention occurred through bibliographical and documentary explanatory analytical research with emphasis on various legal devices, added by information pertinent to what is expected from the Pedagogy Courses that, supposedly, should train professionals capable of managing a school unit according to what the role of a Democratic and Participative Manager is expected. The specific objectives were: a) to analyze the literature on democracy and school management at school; b) analyze the legal guidelines at the state level regarding democratic management; c) to raise hypotheses about the reason for the low performance of public school students. The question that guided this research was: Are Pedagogy courses forming future democratic managers with the competencies and skills required in the 21st century? The hypothesis suggests that Pedagogy courses, analyzed in this research, never had any concrete definition about the formation of professionals in the Educational area, being, for years, a political dispute, whose intention was only to modify Laws to show and prove who had the power at the time, until then, current. Due to the lack of identity in the Pedagogy Courses, professionals were trained without the skills to teach classes, nor to manage institutions. Thus, after numerous protests and reforms, Pedagogy has presented a new structure, whose workload and curriculum have changed over the years, in order to ensure that the student has an improved education. However, data prove that, even so, the different reformulations have not been sufficient to offer a quality education, especially when promoting discussions about Democracy, its concepts and main factors for its effectiveness, relating it to contemporary School Management, in which the need for professionals increasingly better prepared to perform their role in the face of the most varied challenges imposed by the 21st Century is evident, considering economic problems, epidemic health crises and all the social issues that perpetuate in Brazil, pointing out the Education as one of the biggest concerns of the whole society. In addition, it is clear that curricular grades and minimalist content do not guide a Democratic Manager as to the needs in force in an institution, nor do they bring any reference between the union of the school with the community, as well as its importance for implementing the principles of Democratic Management, real practices are reported throughout these pages, configuring an inclusive, participative and representative model of Management.

Keywords: Democratic Management; Pedagogy courses; Training of Managers.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APM	Associação de Pais e Mestres
CMSP	Centro de Mídias São Paulo
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curricular Nacionais
EaD	Educação a Distância
ENAD	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
PDE	Plano de Desenvolvimento de Escola
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PPD	Projeto Político Pedagógico
SEE	Secretaria da Educação
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
UE	Unidade Escolar

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Filósofo Sócrates	31
Figura 2 - Filósofo Platão	33
Figura 3 - Aristóteles	34
Figura 4 - Manifesto dos Pioneiros.....	37
Figura 5 - Aplicativo interativo para EaD	45
Figura 6 - Aulas Interativas CMSP	45
Figura 7 - Google Classroom	46
Figura 8 - Representação do PDE	61
Figura 9 - Escola da Família.....	73
Figura 10 - Programa Escola da Família.....	74
Figura 11 - Atividade Escola da Família: Dia Internacional da Mulher	75
Figura 12 - Oficina de Xadrez.....	76
Figura 13 - Feira de Ciências	77
Gráfico 1 - Crianças fora da escola	54
Gráfico 2 - Diversificação curricular nos cursos de Pedagogia	97
Gráfico 3 - Duração dos Cursos de Pedagogia	98
Gráfico 4 - Ingressantes Enem.....	102
Infográfico 1 - Infográfico metodológico	109

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Administração x Gestão Escolar	51
Tabela 2 - Práticas Reais da Gestão Democrática.....	72
Tabela 3 - Alterações das DCNs	93
Tabela 4 - Disciplinas obrigatórias na Licenciatura de Pedagogia	96

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 DEMOCRACIA.....	18
3 A PEDAGOGIA.....	24
3.1 A Educação Jesuítica no Brasil.....	26
3.2 Filósofos da Antiguidade.....	30
3.2.1 Sócrates – O iluminar da consciência.....	31
3.2.2 Platão – Acesso Universal ao Ensino	33
3.2.3 Aristóteles	34
3.3 Manifesto dos Pioneiros.....	36
3.4 Paulo Freire: Uma nova visão sobre Pedagogia.....	38
3.5 Da Antiguidade à Tecnologia	41
4 GESTÃO ESCOLAR.....	47
4.1 Gestão Democrática	52
4.1.1 Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE).....	60
4.1.2 Elaboração do Projeto Político da Escola	61
4.1.3 Conselho Escolar.....	64
4.1.4 Associação de Pais e Mestres.....	66
4.1.5 Grêmio Estudantil	66
4.2 Pressupostos da Gestão Democrática.....	67
4.3 Boas práticas reais da Gestão Democrática	70
5 A FORMAÇÃO DO GESTOR DEMOCRÁTICO	79
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
REFERÊNCIAS.....	117
ANEXOS	125
Anexo 1 – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia.....	125
Anexo 2 – Constituição Federal: Da Educação.....	127
Anexo 3 – Escola sem partido e o dever do educador.....	128

1 INTRODUÇÃO

Essa pesquisa tem como problema de estudo, identificar a formação do pedagogo nos Cursos de Pedagogia; verificar se essa formação contempla a desenvolvimento de Gestores Escolares Democráticos.

Essa problemática de análise será desenvolvida, por meio, das diretrizes curriculares dos cursos de Pedagogia e sua articulação com a realidade dos gestores escolares; nesse sentido, um dos grandes equívocos identificados, gerador de diversos conflitos, foi a intenção inicial do Ministério da Educação, junto ao Conselho Nacional de Educação, em destinar o curso exclusivamente à formação docente, reduzindo os saberes pedagógicos e desconsiderando o papel da Pedagogia em si.

Criado em 1930, o Curso de Pedagogia passou por inúmeras mudanças, entretanto, mesmo depois de tantos anos, sua identidade continua sendo uma incógnita para os profissionais e pesquisadores (SILVA, 2003).

O fato é que, como será possível constatar nesta pesquisa, tais cursos precisam ser repensados, de maneira que contribuam, efetivamente, no processo de formação de gestores democráticos, a fim de que apresentem as devidas qualificações, habilidades e competências para gerir o cotidiano escolar a partir de um contexto verdadeiramente participativo.

Deste modo, pretende-se, aqui, analisar a formação dos gestores escolares nos Cursos de Pedagogia, e se estes subsidiam o profissional que exercerá um cargo com inúmeras demandas e responsabilidades.

Temos a intenção de verificar em que medida a formação para os gestores escolares atribuí-lhes os mínimos conhecimentos para que possam alcançar resultados de qualidade na escola pública deste século.

Entendemos que a Pedagogia se apoia em relações educativas do ensino da aprendizagem e Morin (2004), corrobora tal perspectiva ao afirmar que a educação não se configura num processo fragmentado por ser um processo de permanente de mudanças.

Quando criado o curso de pedagogia, era possível compreender sua falta de definição, mas após reformulações, discussões, reflexões e debates, seguiram os mesmos dilemas e conflitos, sem aparente solução, conforme se verifica no decorrer desta pesquisa.

A partir da década de 1990, são evidenciadas mudanças na área da educação. Nesse período, delineou-se uma reforma, cujo principal pilar foi a gestão do sistema educacional, marcada, na escola pública, pela substituição do modelo de administração burocrático-racional do trabalho escolar, por novas práticas organizacionais, consideradas democráticas, ao envolver modelos de descentralização, autonomia das instituições escolares, a participação da comunidade em órgãos colegiados e o provimento do cargo de diretor pelo voto direto da comunidade escolar, que anteriormente acontecia através da nomeação pelo Presidente do Estado. (SECO; ANANIAS; FONSECA, 2006).

Importa considerar a evolução das trajetórias de profissionalização no magistério da Educação Básica, durante muitos anos, a maior parte dos que pretendiam graduar-se em Pedagogia eram professores primários, com alguma ou sem nenhuma experiência em sala de aula. Assim, os professores das escolas normais, bem como boa parte dos primeiros supervisores, orientadores e administradores escolares, haviam aprendido, na vivência do dia a dia como docentes, sobre os processos nos quais pretendiam vir a influir, orientar, acompanhar, transformar.

Na medida em que o curso de Pedagogia foi se tornando lugar preferencial para a formação de docentes dos primeiros anos da Ensino Fundamental, assim como da Educação Infantil, crescia o número de estudantes sem experiência docente e sem nenhuma formação prévia, levando os cursos de Pedagogia a enfrentarem, nem sempre com sucesso, a problemática do equilíbrio entre formação e exercício profissional, bem como a desafiante crítica de que os estudos em Pedagogia não se alinhavam entre teoria e prática.

A dicotomia entre bacharelado e licenciatura levava a entender que no bacharelado se formava o técnico em educação e, na licenciatura em Pedagogia, o professor que iria lecionar as matérias pedagógicas do Curso Normal de nível secundário, gerando ainda mais debates e inquietações sobre a profissionalização.

Atentas às exigências do momento histórico, já no início da década de 1980, várias universidades efetuaram reformas curriculares, de modo a formar, no curso de Pedagogia, professores para atuarem na educação pré-escolar e nas séries iniciais do Ensino Fundamental. O foco do curso estava no processo de ensinar, aprender e de gerir escolas.

Atualmente, apresenta uma vasta diversificação curricular, com uma gama ampla de habilitações para além da docência e para as funções designadas como especialistas, contemplando os mais variados temas, como Educação de Jovens e Adultos, Educação Infantil, Educação na Cidade e no Campo, Atividades Educativas em instituições não escolares, comunitárias e populares, Educação dos Povos Indígenas, Educação de Quilombos, Inclusão escolar e social das pessoas com necessidades especiais, sem contar com a Educação a Distância, com suas extensões online, que, ao que aparenta, se transformaram numa grande febre do Século XXI.

Muitas reformulações têm sido feitas desde então, conforme será apresentado nesta pesquisa, entretanto, insistimos em seu caráter indefinido, o que nos faz crer que a formação dos gestores escolares no curso de Pedagogia deve ser reavaliada devido aos embates entre os cursos de formação e seus reais contextos, visando ao melhor preparo desse profissional.

O Pedagogo precisa de formação consistente para lidar com os desafios de trabalho em diferentes situações de aprendizagem de gestão do sistema de ensino e da organização da escola e, para tanto, devemos considerar as mudanças necessárias no curso de Pedagogia para que haja melhor contribuição para o Ensino e para a sociedade.

Segundo Franco (2008), a Pedagogia deverá definir-se e exercer-se como ciência própria para assumir-se como uma ciência que organiza ações estruturais e produzem novas condições do exercício pedagógico, compatíveis com a expectativa da sociedade.

Ao articularmos a História do Curso de Pedagogia às formas de organização curricular propostas, e sua relação com os reais fazeres profissionais, alcançamos uma educação baseada na prática social, que se fundamenta em saberes pedagógicos desenvolvidos no contexto e no cotidiano escolar, e tem sido, justamente, essa compreensão que deveríamos todos ter sobre o tema, em particular, de que a Pedagogia deve ser entendida como a ciência da prática social da educação, destacando a contribuição de Pimenta (1996), acerca dessa afirmação:

Diferentemente das demais ciências da educação, a pedagogia é ciência da prática. Ela não se constrói como discurso sobre a educação, mas a partir da prática dos educadores, tomada como referência para a construção de saberes, no confronto com os saberes teóricos. O objeto/problema da pedagogia é a educação enquanto prática social. Daí seu caráter específico que a diferencia das demais (ciências da educação), que é o de uma ciência

prática – parte da prática e a ela se dirige. A problemática educativa e sua superação constituem o ponto central de referência para a investigação. (PIMENTA, 1996, p. 256).

Nesse sentido, é conveniente destacar a importância desta discussão sobre as práticas que formam gestores e demais profissionais ligados à Educação.

Ao que podemos constatar, temos muitas lacunas a serem preenchidas no que diz respeito à formação inicial de educadores que, evidentemente, está intimamente ligada ao currículo do Curso de Pedagogia.

Este trabalho está embasado em fatos que realmente reforçam e evidenciam possíveis falhas sobre nosso objeto de estudo, investigando os sentidos atribuídos à prática em currículos de formação de professores, até chegarmos a um parecer final que possa desvendar o porquê de tantas discussões e problemas a serem enfrentados, tanto em sala de aula, quanto na atual gestão democrática.

- Que formação os diretores tiveram no que se refere a gestão democrática?
- A formação dos atuais gestores contempla a gestão democrática?

Ao longo dos anos, os Cursos de Pedagogia no Brasil, passaram pelas mais diversas transformações, de modo a buscar seu caráter específico na formação do profissional da Educação.

Evidenciando uma grande fragilidade na formação inicial do professor, buscase, nesta pesquisa, de cunho bibliográfico, avaliar a real situação de tais cursos, de modo a compreender os preceitos de uma Gestão Democrática, tendo em vista que o Administrador escolar, também passa pelo mesmo processo de formação, supondo-se que este adquirirá conhecimentos sólidos sobre a melhor forma de se gerir uma Unidade Escolar.

Pimenta (2010), chama a atenção para o fato de haver uma imensa necessidade em se aprofundar conteúdos específicos nos Cursos de Pedagogia, uma vez que, conforme estudo realizado, não há uma contextualização entre prática e teoria, que subsidiaria o profissional para atuar em instituições escolares.

Freitas (2007), corroborando com a afirmação acima, assevera que os Cursos abordam muitos assuntos voltados à teoria em detrimento da prática, enfocando, principalmente, conceitos burocráticos e reforçando um conceito de administração já obsoleto e ultrapassado.

Importa ainda destacar que para Libâneo (1994), a Didática, por exemplo, tem um papel crucial nos cursos de Pedagogia, por tratar-se de ser o principal ramo destes

estudos, investigando os fundamentos e as condições de realização do ensino. Entretanto, nos dados obtidos, a disciplina representa apenas 6% de todo o curso.

O fato é que, a Gestão Democrática, conforme amplamente discutida ao longo deste trabalho, requer um perfil de novas competências, das quais o profissional precisará lançar mão durante sua gestão, de modo a exercer seu cargo de forma satisfatória, voltando-se a uma aprendizagem expressiva de todos os seus alunos, revertendo, então, o quadro aqui apresentado, cujos baixos índices educacionais denunciam o despreparo daqueles que, legalmente, deveriam zelar pela Educação.

Desde a Ditadura Militar, o sistema educacional vem evidenciando a necessidade de reformulação e, embora tais ações tenham sido realizadas com o passar do tempo, percebe-se que os resultados continuam insatisfatórios, sendo imprescindível repensar o porquê de seu insucesso, mesmo frente às Políticas voltadas à área educacional.

Prova destas evidências, são as estatísticas levantadas pelo Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) de 2018, colocando o Brasil abaixo da média das nações participantes.

Em relação aos países sul-americanos que participaram do exame, o Brasil supera Colômbia, Argentina e Peru em leitura, só é melhor que a Argentina em matemática e empata em último lugar com Argentina e Peru em ciências.

Tal cenário, portanto, requer uma investigação acerca dos problemas aqui apontados, iniciando-se este trabalho com o conceito da palavra Democracia, de modo a guiar o leitor para a compreensão de uma Gestão Democrática, bem como, para situá-lo frente às questões aqui abordadas.

Diante do exposto dividimos o texto da seguinte forma: No primeiro capítulo, cujo título é Democracia, o objetivo é discutir inicialmente o conceito de democracia, de modo a guiar o leitor para a compreensão de uma Gestão Democrática, bem como, para situá-lo frente às questões aqui abordadas. Já no segundo capítulo, cujo título é Pedagogia, seu objetivo é descrever alguns aspectos da História da Pedagogia, tendo em vista compreender melhor a formação do Pedagogo que opta pelo trabalho de Gestão Escolar. No terceiro capítulo, cujo título é A Gestão Escolar, seu objetivo é perpassar, iniciando pela Gestão Democrática por todos os envolvidos neste novo modelo administrativo, que envolve a comunidade, como um todo, os alunos e demais funcionários da escola. No quarto capítulo, cujo título é a Formação do Gestor Democrático, o objetivo é conhecer o perfil requerido do gestor contemporâneo, bem

como suas competências para o exercício desta função, analisar os cursos de Pedagogia de modo a adquirir um panorama acerca das disciplinas ofertadas, incluindo uma visão sobre os conhecimentos adquiridos pelo estudante, que atuará tanto quanto professor de séries iniciais, quanto gestor democrático de escolas, públicas ou privadas.

Para justificar o porquê desta pesquisa, vale-se da precária situação do quadro educacional dos últimos tempos. Fechamento de salas, altos índices de evasão, a problemática da alfabetização e, evidentemente, as diversas críticas sobre dos gestores que, por vezes, não se apresentam tão democráticos como se esperaria ser.

Ademais, sua formação nos Cursos de Pedagogia, segundo a realidade e a literatura, requer um conjunto de novas competências e habilidades para atender as novas exigências dentro do cotidiano das instituições escolares, algo que não vem acontecendo.

O fato de reconhecermos que a melhoria da qualidade da educação não se restringe apenas à mudança do trabalho docente, move-nos também a destacar que os gestores escolares, responsáveis pelas formas, alternativas e possibilidades de organização do trabalho nas escolas, carecem de investigação mais depurada sobre como tem se dado sua formação nos últimos anos, e a relação da mesma com os desafios que lhe são apresentados na prática profissional.

Atualmente, a Gestão Democrática é uma exigência da sociedade e da comunidade escolar, onde a escola está inserida. A escola, ao buscar esse tipo de gestão, melhora suas relações administrativas, aumentando, conseqüentemente, seus índices de qualidade do ensino. Entretanto, alguns fatores dificultam o estabelecimento desse tipo de gestão nas escolas, sendo possível considerar, dentre eles, os currículos dos cursos de Pedagogia que, por vezes, não asseguram a devida formação voltada ao profissional, que se tornará um futuro Gestor.

A partir desse pressuposto, se faz necessário um estudo sobre os currículos dos Cursos de Pedagogia, com foco na construção da gestão democrática, sugerindo eventuais alterações nos mesmos, a fim de que essa problemática em relação a sua formação possa ser minimizada.

Embasada em uma abordagem de cunho qualitativo, esta dissertação coletou informações, pautando-se na busca de artigos científicos, dissertações e teses, de modo a analisar e selecionar o material levantado para a fundamentação teórica deste estudo.

A busca utilizando os descritores: “gestão democrática nas escolas”, “democracia”, “gestor democrático” e “papel do gestor democrático”, permitiu encontrar material em bibliotecas virtuais especializadas, como a *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), possibilitando proceder com resultados substanciais para compreender o tema aqui abordado.

Ainda, foram consultadas legislações e publicações secundárias que versam sobre a temática abordada e, atendendo aos critérios estabelecidos pela pesquisa bibliográfica, foram considerados os seguintes passos metodológicos: identificação, localização e compilação do material a ser pesquisado e analisado; fichamento (síntese das principais ideias e transcrição de aspectos considerados importantes relacionados ao tema; análise e interpretação (crítica sobre o material, excluindo os que não estão concernentes aos objetivos propostos, articulando as ideias dos diferentes autores, organizando o texto por capítulos).

Ao iniciar a pesquisa para a elaboração deste trabalho, nos fundamentamos nos estudos daqueles que se dedicaram a investigar todos os problemas relacionados à educação, como a formação do professor e do gestor, o desenvolvimento da instituição e a qualidade do ensino (BASTOS, 2002; SILVA, 2003; PARO, 2003; LÜCK, 2011).

2 DEMOCRACIA

O objetivo desse capítulo é discutir inicialmente o conceito de democracia tendo em vistas a gestão democrática dos gestores escolares, pautadas em princípios como igualdade, liberdade, respeito, solidariedade e empatia na busca de um processo de construção coletiva.

Embora sejam inúmeros os títulos editados e as discussões sobre democracia, o debate ainda é intenso sobre o conceito e sua construção prática na sociedade, uma vez que, para alguns, apenas um sistema político, mas, para outros, algo muito mais profundo e abrangente, visto que em constante transformação, atendendo aos interesses dos grupos existentes na sociedade e que, o surgimento de novos grupos sociais, demandam sempre a reconstrução do convívio social e da prática da democracia.

Bobbio (2000), pontua que a democracia, como forma de governo que se encerra em ideais de tolerância, da não violência, do livre debate de ideias e da irmandade, nada mais é, senão, um produto da renovação da sociedade, bem como de seu legado oriundo de grandes lutas, que levaram ao reconhecimento necessário de que a democracia corresponde à uma melhor forma de governo possível, uma vez que se legitima com a participação do povo através da crítica livre e da laicidade de expressão dos pontos de vista.

O conceito democracia nas sociedades capitalistas ocidentais, foi construído sobre a ideologia de que eleições “livres”, sufrágio “universal”, liberdade para formação e atuação de diferentes partidos políticos, existência das casas de leis, liberdade de expressão, colocados como a expressão máxima da democracia, como se apenas essas práticas garantissem a democracia na sociedade (CHAUÍ, 2017).

Ampliando o debate, muitos autores (OLIVEIRA, 2005; CHAUÍ, 2017; BOBBIO, 2000), extrapolaram a esfera política do termo, sugerindo que o acesso aos meios de produção seria garantia da democratização da sociedade.

Oliveira (2005), defende que nem a esfera política, nem a econômica, garantem a democratização na sociedade, pois existem diversos mecanismos de dominação que extrapolam essas duas esferas, pontuando que:

Se podemos, ainda hoje, supor que a socialização dos meios de produção é importante para a construção de uma sociedade democrática, é sob a condição de que esta seja concebida como uma redistribuição mais igualitária

desses meios entre aqueles que trabalham e produzem, e não como uma “mudança de patrão”. Nesse sentido, acredito que, possivelmente, o mais importante para a superação da dominação econômica seria menos a questão da detenção da propriedade em si e mais a detenção dos meios e de controle sobre a atividade produtiva (OLIVEIRA, 2005, p.20).

Na esfera política, ainda adverte que:

“De fato, o sistema político das democracias ocidentais, com a partilha do poder e a eleição supostamente livre dos governantes, supõe a validade intrínseca dos resultados eleitorais e dos “jogos” políticos que os determinam, ao mesmo tempo que considera que o conjunto do corpo social está equitativamente representado na esfera parlamentar do Estado e, ainda, que todos os segmentos sociais têm acesso às discussões políticas que antecedem as eleições. Esquecem-se, com estas suposições, as desigualdades no acesso às informações e no peso político dos diversos grupos sociais. Esquece-se, igualmente, a manipulação midiática e ideológica, bem como o papel desempenhado pelo poder econômico. Negligencia-se, finalmente, a complexidade dos processos políticos (OLIVEIRA, 2005, p.20).

Bobbio (2000), complementa que a democracia não se limita a processos eleitorais, apenas, referindo-se, portanto e especialmente, à possibilidade de os indivíduos se desenvolverem livre e igualmente, de modo a estarem preparados a manifestar opiniões naquilo que lhes dizem respeito.

Com esses argumentos, é possível depreender que não se vivencia, de fato, a real democracia, pois a chamada democracia proclamada em nossa sociedade, vem escondida por detrás de máscaras, que pretendem induzir a população a acreditar ser contemplada com um sistema democrático, porém esta pode ser uma forma de impedir a revelação e a rejeição de uma aparência democrática, e que se caminhe na construção de uma democracia que atenda às mutações constantes necessárias em nossa sociedade.

Além de tais questões, que nos fazem refletir acerca deste controverso tema, há que se pensar, ainda, no pluralismo de ideias que, levado às escolas, um dos supostos pilares da democracia, parece, também, contradizer alguns pontos, tanto quanto a tão clamada democracia. Em seu artigo 3º, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), preconiza que o ensino será ministrado com base em determinados princípios, respeitando, portanto, a pluralidade.

O mesmo é encontrado na Constituição Federal, em seu Art. 206 tornando-o, então, um direito a ser exercido, embora, para exercê-lo, seja necessário o exercício

da liberdade, concebido por Oliveira (2005), como o direito do indivíduo de intervir nos processos decisórios relacionados a todos os aspectos de sua vida pessoal e social. Ou seja, ter liberdade é, antes de mais nada, dispor de possibilidades pessoais e sociais de autodeterminação da própria existência.

Diante de tal contexto, a democracia, então, pressupõe uma possibilidade de participação do conjunto dos membros da sociedade em todos os processos decisórios que dizem respeito a sua vida cotidiana, sejam eles vinculados ao poder do Estado, ou a processos interativos cotidianos, ou seja, em casa, na escola, no bairro, e em demais espaços nos quais o sujeito encontra-se inserido.

Em relação ao ambiente escolar, o estudo da democracia permite a compreensão sobre a organização do poder, dos interesses, da conquista de espaços e da trama existente entre atores sociais, regras e movimentos, que ocorrem no interior da sociedade como um todo, inclusive dentro da escola (BOBBIO, 2000).

Já para Chauí (2002), é preciso ter clareza sobre a diferença entre o espaço público da política e o espaço privado dos interesses pessoais e grupais, sendo imprescindível que haja um equilíbrio dentro de instituições em geral, de modo que não sejam colocados interesses pessoais ou individuais à frente de um grande grupo de cidadãos.

Assim, um Gestor Democrático deve transcender conceitos e, por vezes, desassociar o conceito de democracia da política partidária, não se esquecendo de que ideias democráticas, carregam em si uma profundidade muito além e superior à apenas eleições para escolha de governos, conforme se supõe, restringindo sua amplitude (FERREIRA, 2000).

Um outro fator a ser considerado é a igualdade e a liberdade que, para Chauí (2017), são direitos fundamentais dos cidadãos e, em sua ausência, faz-se vital lutar por eles, transformando esta luta, portanto, no cerne da democracia, em que são exigidos direitos, abrindo espaço, evidentemente, para conflitos e disputas.

Apesar deste belo discurso, em que são mencionadas lutas e liberdade, o direito de participar de decisões coletivas, não basta; é preciso garantir direitos de liberdade, de opinião e de expressão, conforme pontua Bobbio (2000).

Existe, na realidade, uma contraposição nas ideias de democratização do ensino, que deve ser aqui mencionada para reflexão e, talvez, futura mudança na gestão. É bem verdade que as escolas, desde a década de 1980, passaram a ter maior liberdade e autonomia: discutem-se estratégias para desafios locais,

coletivamente, definem-se regras para uma convivência harmoniosa, escolhem-se temas transversais, porém, para Oliveira (2005), os docentes tornaram-se presos às suas atividades e aos seus compromissos, reprimindo, não raro, competências decisórias, uma vez que se oscila entre centralização e descentralização.

Então, caberia nesta dissertação, considerar que a tão sonhada Gestão Democrática, como todo o projeto de democratização, acabou por deslocar reformas educacionais das reais demandas da sociedade, instalando-se um paradoxo da democracia nas instituições de ensino em geral.

Segundo Freitas (2007), para que houvesse uma efetiva gestão democrática nas escolas, esta deveria ser capaz de:

[...] opor à prevalência da técnica a prevalência do político e do pedagógico; à racionalidade instrumental, uma racionalidade valorativa; ao predomínio do formalismo, das normas escritas e das estruturas hierarquizadas, a construção cooperativa de alternativas e as formas participativas de decisão-ação-regulação; à separação entre concepção e execução, a unidade do pensar-fazer, da teoria-prática; ao aprofundamento da divisão técnica do trabalho, mediações para a democratização de conhecimentos e saberes do trabalho; à seletividade do processo de escolarização, a garantia e a efetivação da educação escolar como direito público subjetivo. (FREITAS, 2007, p. 503).

Há, portanto, um grande confronto entre tais ideias, especialmente no que diz respeito à formação do Gestor Democrático, devido às definições de democracia, esbarrando em preceitos de liberdade e de igualdade; são fatores questionáveis do real preparo do profissional, dito democrático, em meio a um sistema que parece falho e, frequentemente, ambíguo.

Bobbio (2000), argumenta que deve-se considerar o indivíduo na sua multiplicidade, recriando seu processo educativo autêntico e democrático sem, jamais, reduzi-lo a uma condição de mero consumidor.

Padilha (2004), ainda acrescenta que é preciso ir além:

A construção de um trabalho educativo de formação política dos educadores docentes e não docentes e dos educandos exige uma prática dialógica entre todos os sujeitos da comunidade escolar, no sentido de superar as relações autoritárias, hierárquicas e verticalizadas. Na prática dialogada, todos os sujeitos do processo escolar podem falar e serem ouvidos de fato. (PADILHA, 2004, p. 57).

Ao contextualizar a fala do autor à realidade que nos permeia atualmente, é valioso questionar o fato de haver o Programa Escola sem Partido, instituído pelo

Governo Federal, no ano de 2019, que torna obrigatória a afixação de cartazes com o conteúdo encontrado em Anexo 3, cuja instrução é de se respeitar liberdade, consciência de crença e pluralismo de ideias, de modo a não violar o princípio constitucional da neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado.

Em Nietzsche (2000), entretanto, encontramos:

O pensar, não se limita a conhecer fatos do mundo e da História, leis da física, procedimentos técnicos, gramaticais, matemáticos. Mas em liberdade, oposição racional, moral, cultivar um espírito livre, que é aquele que pensa de modo diverso do que se esperaria com base em sua procedência, seu meio, sua posição e função, ou com base nas opiniões que predominam em seu tempo. (NIETZSCHE, 2000, p. 189).

Arendt (2000), une-se às palavras de Nietzsche, quando afirma que não pensar não se dá por incapacidade, mas pela ação de uma educação que ensinou a conhecer, eventualmente de modo profundo, que instruiu, mas que não possibilitou o pensamento como uma atividade essencial e mesmo uma necessidade da vida humana.

É possível atribuir ainda à educação seu caráter antidemocrático, considerando o debate aqui realizado, cujos estudantes, aparentemente, não têm o direito de refletir acerca de sua sociedade, tampouco sobre o regime político corrente, sendo imperativo calar, tanto boca, quanto mente.

Quanto à Gestão Democrática, reforça-se que tal democracia e autonomia, deveriam residir em todos os setores da escola, acadêmico, administrativo, financeiro, pedagógico, corpo docente e discente, mas tais setores, com exceção ao corpo discente, mantêm-se totalmente atado aos partidos, democraticamente, eleitos, seus interesses pessoais, travestidos de projetos educacionais.

Para uma mudança mais efetiva, Bobbio (2000), avalia que seria necessário individualizar o conceito de democracia para que, em seguida, se recuperasse o diálogo sobre sua dimensão procedimental, calculando seus obstáculos e sua representação política, a fim de compreender seu contraste entre ideias democráticas e a democracia real, advertindo que aqueles incumbidos de decisões e escolhas, tenham assegurados seus direitos de liberdade, de opinião, de expressão das próprias ideias, inclusive de reuniões, de associações e outras ações imprescindíveis para uma verdadeira Gestão Democrática.

Entretanto, Bobbio; Bussi (2013), apresentam a seguinte reflexão:

[...] a democracia é certamente a mais perfeita das formas de governo, ou pelo menos a mais perfeita entre as que os homens foram capazes de imaginar e, pelo menos em parte, de realizar, mas justamente porque é a mais perfeita é também a mais difícil. Seu mecanismo é o mais complicado; mas, justamente por ser o mais complicado, é também o mais frágil. Esta é a razão pela qual a democracia é o regime mais desejável, mas também o mais difícil de fazer funcionar e o mais fácil de se arruinar: ela se propõe a tarefa de conciliar duas coisas contrastantes, que são a liberdade e o poder (BOBBIO; BUSSI, 2013, p. 35).

Compreende-se, portanto, que o maior desafio da democracia reside na concessão da liberdade aos cidadãos, buscando a igualdade entre os homens, garantindo que, ao se pensar em Brasil, diante das grandes desigualdades no país, estamos distantes de ser uma sociedade realmente democrática.

A fim de encerrarmos estas discussões, Bobbio; Bussi (2013), trazem à luz a democracia ideal, vista sob três aspectos fundamentais:

- 1) Baseada no consenso do povo, permitindo e respeitando o dissenso;
- 2) Verificando periodicamente o consenso, medindo a confiança concedida na democracia;
- 3) Mobilidade e circulação da classe política, ainda que com a presença de estratos políticos concorrentes.

Diante destes estudos, é possível vislumbrar que os elementos imprescindíveis de uma democracia são o princípio do consenso, o princípio da responsabilidade política, e a mobilidade da classe dirigente.

Analisaremos, pois, se uma Gestão Democrática pauta-se nestes três elementos apontados por Bobbio; Bussi (2013), e se os Cursos de Pedagogia oferecem este exato norte aos seus profissionais para exercerem e efetivarem a democracia em ambientes escolares, conforme pressuposto desta dissertação.

3 A PEDAGOGIA

Neste capítulo, o objetivo é descrever alguns aspectos da História da Pedagogia, tendo em vista compreender melhor a formação do Pedagogo que opta pelo trabalho de Gestão Escolar. Dessa forma, teremos uma visão mais ampla sobre o nascimento da Pedagogia, e como esta foi difundida ao longo dos séculos, acompanhando sua evolução até os dias atuais.

Antes de quaisquer informações, precisamos compreender a definição de Pedagogia que, segundo Ghiraldelli (2007), pode ser definida como:

Parte normativa do conjunto de saberes que precisamos adquirir e manter se quisermos desenvolver uma boa educação, é mais ou menos consensual entre os autores que discutem a temática da educação. Ela, a pedagogia, é aquela parte do saber que está ligada à razão que não se resume à razão instrumental apenas, mas que inclui a razão enquanto razoabilidade; a racionalidade que nos possibilita o convívio, ou seja, a vigência da tolerância e, mesmo, do amor (GHIRALDELLI JR, 2007, p.03).

É possível inferir, através das palavras do autor, somadas às pesquisas sobre sua definição, que Pedagogia é a ciência que estuda e atua na esfera do ser humano, auxiliando-o na reflexão do seu existir, fazer e pensar, não se restringindo, apenas, aos muros escolares.

Nascida na Grécia Clássica, local em que surgiram as primeiras ideias sobre a ação pedagógica, que influenciarão a educação e a cultura ocidental, vinculando a imagem do pedagogo à criança, a Pedagogia constrói suas origens datada no século V, a partir do momento em que teorias religiosas não mais traziam respostas às inquietações dos povos (ARANHA, 2006).

Buscando pelo real, os filósofos começaram a questionar sobre o porquê de ensinar, e para quem ensinar.

A Educação garantiu a sobrevivência histórico-cultural da espécie humana, tendo o “paidagogo” como mediador de tal sobrevivência, conduzindo crianças e jovens à escola; o termo tão usado atualmente, entretanto, apresentava uma conotação distinta na época, conforme analisa Aranha (2006):

A palavra paidagogos nomeava inicialmente o escravo que conduzia a criança; com o tempo, o sentido do conceito ampliou-se para designar toda teoria sobre a educação. [...]. Os gregos esboçaram as primeiras linhas conscientes da ação pedagógica e assim influenciaram por séculos a cultura ocidental. (ARANHA, 2006, p.67)

Ao nos referirmos à filosofia da educação, faríamos uma viagem no tempo, na época de Platão (428/27–347 a.C.), a seu seguidor Aristóteles (384/3–322 a. C.) e a Sócrates (470/69– 399 a. C.), mestre dos primeiros, uma vez que suas ideias ainda orientam a pedagogia e a educação nos dias de hoje, pois educadores carregam, em suas ações pedagógicas e nos conteúdos que aplicam, influências desses pensadores e seus seguidores. São marcas indeléveis na prática pedagógica, na organização escolar, na didática e nos currículos dos cursos de formação pedagógica (CAMBI, 1999).

Os modelos aristotélicos e platônicos predominaram nas ideias sobre educação e pedagogia até a Idade Média.

O cristianismo adotara Platão como base de sua filosofia oficial, e os ideais de perfeição e transcendência revelaram a verdade divina como princípio e verdade absoluta, subordinando a filosofia e o ensino cristão (ETIENNE, 1970).

Em 1214, surgia, através de São Tomás de Aquino, o pensamento racionalista cristão; período importante para a educação, uma vez que a intelectualidade se embasa na razão, defendendo a ideia de que o conhecimento seria condição para a virtude do ser humano (PATEMAN, 1996).

Liberdade de ação, pensamento e expressão ganham um cenário de amplitude e aprofundamento entre nobres e burgueses ricos. A criança passa a ser vista como ser de natureza própria, e as instituições de ensino, da época, como local de aprendizado e expansão espiritual. Insinuam-se perspectivas de mudanças e transformações na Pedagogia e na Educação com as contribuições de Rousseau (1712–1778), como pai da Pedagogia contemporânea, segundo Cambi (1999).

No século XIX, o termo Pedagogia passa a ser utilizado para designar a elaboração consciente da ideia da Educação e o fazer consciente do processo educativo. Logo após a Revolução Francesa, inicia-se o processo de criação de Escolas Normais para preparar professores (ARANHA, 2006).

A Pedagogia grega foi caracterizada pela Filosofia e pela Política, passando por mudanças durante a Idade Média tendo como foco a filosofia cristã.

3.1 A Educação Jesuítica no Brasil

A educação jesuítica no Brasil segue o movimento da Contra Reforma na Europa e nos novos continentes recém descobertos. Com a presença dos jesuítas no país, a Pedagogia no Período Colonial transformou-se num conjunto de normas, cujo objetivo era a formação de homens cristãos, de acordo com Ghiraldelli, (2007).

Durante o período imperial, de acordo com Aranha (2006), a educação não era priorizada no país, seguindo modelos europeus e americanos, uma vez que não se criara uma pedagogia nacional, tampouco de acesso universal.

O termo Pedagogia só apareceu no Brasil em 1826, através do Projeto de Lei do Ensino, Januário da Cunha Barbosa¹ pretendia instituir um sistema de Educação composto por quatro graus. No entanto, o termo gerou discussões, e acabou sendo substituído pela expressão Escola de Primeiras Letras, conforme os estudos de Saviani (2008).

Nos anos que compreendiam o período entre 1889 e 1985, República e Nova República, a Educação teve a contribuição do positivismo de Comte², fundamentando-se na ideia de que a construção do conhecimento se dava através da apreensão empírica do mundo, trabalhando as ciências naturais a fim de que se constituíssem formas de interação entre os diferentes organismos e seus compostos.

O positivismo Comteano não foi bem aceito pelos intelectuais, como Rui Barbosa e Fernando de Azevedo. Segundo Aranha (2006):

Fernando de Azevedo diz que ao sobrecarregar de disciplinas o ensino normal secundário com a matemática, elementar e superior, a astronomia, a física, a química, a biologia, a sociologia e a moral, o reformador rompe com a tradição do ensino literário e clássico e, pretendendo estabelecer o primado dos estudos científicos, não fez mais do que instalar um ensino enciclopédico nos cursos secundários, com o sacrifício dos estudos de línguas e literaturas antigas e modernas. (ARANHA, 2006, p. 301).

Em 1896, após aprovação do regulamento da Escola Nacional de São Paulo, visando à formação de professores para o ensino secundário, foram previstos cursos de Educação, Ciências e Letras para a constituição de uma Universidade no Brasil.

¹ O Projeto Januário da Cunha Barbosa, apresentado ao Parlamento Nacional em 1826, representa a origem da Escola de Primeiras Letras no Brasil e deste projeto resultou o Decreto de 15 de outubro de 1827, que estabelecia a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades. Para maiores informações sobre o mesmo, acessar: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38389-15-outubro-1827-566674-publicacaooriginal-90212-pl.html

² Isidore Auguste Marie François Xavier Comte foi um filósofo francês, fundador da Sociologia e do Positivismo, que trabalhou intensamente na criação de uma filosofia positiva.

Dessa forma, abria-se o espaço acadêmico da Pedagogia no âmbito do Ensino Superior.

Desde seu surgimento, até onde podemos verificar, sempre houve uma questão política envolvendo todo o cenário de cunho pedagógico, em que buscava-se inserir ideais de grupos ou individuais, de forma a convencer os povos de que suas teorias e visões eram as mais corretas.

Vemos, também, que há uma relação intrínseca entre Pedagogia e Educação, que será evidenciada na pesquisa, a qual não se pode desassociar, não apenas conceitos, mas ações, uma vez que tal afirmação fica cada vez mais evidente, cujos pressupostos serão apresentados de forma mais aprofundada durante esta dissertação.

Já na década de 1920, houve bastante discussão acerca da priorização em estudos científicos em detrimento das demais áreas, gerando o Manifesto dos Pioneiros da Educação, com a participação de 26 educadores, buscando por melhorias para o ensino público brasileiro (XAVIER, 2002).

Nas décadas de 1950 e 1970 surgem a História da Educação, assim como surge o curso de Pedagogia no Brasil. Instituída no país em 1939, esta viria a ter influências dessa fase de transição entre História da Pedagogia e História da Educação. Esse novo modelo chega à metade dos anos de 1970 como uma revolução historiográfica, uma nova imagem do fazer histórico.

A renovação da historiografia a partir de uma focalização da instituição educativa corresponde a um desafio interdisciplinar lançado pela sociologia, pela educação, mas também a uma corrente historiográfica que evolui dos Annales, pela Nova História, em busca da construção dos sujeitos e dos sentidos de suas ações, pelas relações entre as estruturas, as racionalidades e as ações desses sujeitos históricos, recuperando informações e fontes de informações sobre quotidianos, suas práticas, representações e invenção. A educação desenvolve-se como processo contextualizado, referido a públicos, conteúdos e agentes definidos (FERNANDES, 2003, p. 75).

No âmbito da História da Educação, o pluralismo e a heterogeneidade apresentam teorias complexas e diversas ideologias, de acordo com Nóvoa (2001).

As relações entre educação e sociedade através dos períodos históricos (Antiguidade Clássica, Idade Média, Modernidade e Contemporaneidade), de acordo com Cambi (1999), nos permite chegar a uma compreensão mais crítica da História da Educação, disciplina em que a Pedagogia se apoia por nos permitir revisar a História da Pedagogia desde a Grécia antiga, até a contemporaneidade, possibilitando

delinear os fatos e marcos mais significativos para essa última disciplina, inclusive o movimento que conduz a iniciativas de construção da identidade do Curso de Pedagogia, que é um de nossos objetivos nesta pesquisa.

A palavra Pedagogia apresenta uma conotação que nos remete às tradições de estudos, podendo ser definida como uma literatura utópica, que contextualiza a Educação, enquanto que a Educação é o fato social transmitido pela sociedade às gerações mais jovens como patrimônio cultural (GHIRALDELLI, 2007).

O mesmo autor, que nos traz tais definições, à luz de suas pesquisas, tem como ideal que a crise da educação se relaciona à crise da Pedagogia, alegando que esta perde referência devido aos diversos embates filosóficos (GHIRALDELLI, 2007).

Com o intuito de compreendermos melhor tal relação, incluindo a crise de identidade da Pedagogia no curso de formação profissional, Brandão (2006), nos aponta algumas reflexões sobre ambos, alertando que é preciso salientar pontos convergentes e divergentes, articulações e contradições entre agências formadoras e contextos de atuação do pedagogo.

Dessa forma, baseando-se em ensinamentos cristãos, mesclada à política e aos pensamentos filosóficos, nasceu a Pedagogia que temos hoje, passando por diversas nuances e numa eterna busca pela formação de profissionais que ajam com discernimento e com responsabilidade em suas respectivas instituições de ensino.

Atualmente, temos uma educação voltada para o futuro, que, segundo Morin (2004), é possível pensar em pilares educacionais, apresentando ideias que nos orientam rumo ao futuro da educação.

De acordo com Delors (1998), há quatro pilares que devem ser tomados como bússola, que nos levam ao conhecimento e à formação continuada, sendo:

- Aprender a conhecer – prazer de conhecer, descobrir, construir e reconstruir o conhecimento, curiosidade, autonomia, atenção. Inútil tentar conhecer tudo;
- Aprender a fazer – como indissociável do aprender a conhecer;
- Aprender a viver juntos – com os outros. Compreender o outro, desenvolver a percepção da interdependência, da não-violência, administrar conflitos;
- Aprender a ser – desenvolvimento integral da pessoa: inteligência, sensibilidade, sentido ético e estético, responsabilidade pessoal,

espiritualidade, pensamento autônomo e crítico, imaginação, criatividade, iniciativa.

Morin (2004), tece considerações importantes sobre os saberes que serão indispensáveis à educação do futuro. Para o autor, a educação não poderá estar restrita aos campos cognitivos, mas deverá ir além desses, chegando à conscientização ecológica, de mundo e de planeta. Na visão do autor, a educação e seus processos, devem acontecer por meio de uma ampla teia de relações tecidas no âmbito das convivências humanas.

Assim, os espaços de interação e de integração do ser humano, devem ser constituídos de um fazer não-linear, respeitando as especificidades de cada um, e objetivando o bem comum e planetário.

Nesse aspecto, a pedagogia e o pedagogo são fundamentais. Através do fazer pedagógico, torna-se possível ampliar as relações humanas para além do convívio. A Pedagogia pensa e recria os espaços de convivência humana, dando-lhes significados e novas perspectivas, construídas pela coletividade e enraizadas no pensar e no fazer crítico.

Nosso século tem sido marcado por violências, intolerância e relações interpessoais apáticas, fruto da sociedade pós-moderna, cujas características compreendem o imediatismo e os avanços tecnológicos, segundo a visão de Abramovay (2005).

O homem pós-moderno é comandado por símbolos digitais, que são números, letras, línguas e têm a característica de serem descontínuos e arbitrários. Os símbolos analógicos seriam os objetos representados: fotos, gráficos, que se parecem com aquilo que representam, seja uma criança, seja a alta dos preços. O digital permite escolher, o analógico reconhecer ou compreender.

A Educação, nesta sociedade da informação, passa a ser um poderoso instrumento de exclusão, agindo nos diferentes agentes econômicos, organizados em redes que interagem entre si num processo que afeta a todos os componentes de um sistema econômico baseado no manejo da informação que, para Imbernón (2000), prioriza-se o domínio de habilidades específicas, e as pessoas que não possuem as competências para criar e tratar a informação, ou aqueles conhecimentos que a rede valoriza, ficam excluídas.

Também, podemos observar, não apenas nos ambientes escolares, mas nas ruas, nas reuniões entre amigos, em cursos e palestras, o quanto a inversão dos

valores éticos, morais e de respeito para com o ser humano estão banalizados e, o que antes era amoral, desrespeitoso e antiético, hoje, na sociedade massificada e corrompida, parece ser normal, assim, não mais podemos pensar no Pedagogo como um sujeito limitado apenas ao contexto escolar (GIDDENS, 2006).

Por tudo o que aqui foi exposto, pode-se afirmar que a atuação desse profissional encontra campo nos mais diversos setores da sociedade, e sua formação, definitivamente, não pode ser feita de maneira precária, com falhas evidentes, tornando-o apenas mais um aluno que finalizou seu curso, e aguarda seu certificado de conclusão.

3.2 Filósofos da Antiguidade

Por trás do trabalho de cada professor, em qualquer sala de aula do mundo, estão séculos de reflexões sobre o ofício de educar. Mesmo os profissionais de ensino que não conheceram a obra de Aristóteles (384-322 a.C.), trabalham, de alguma maneira, sob a influência desse pensador; na forma como suas ideias, foram incorporadas à prática pedagógica, à organização do sistema escolar, ao conteúdo dos livros didáticos e ao currículo docente (MARROU, 1973).

Antes mesmo de existirem escolas, a Educação era assunto de filósofos gregos, e um dos primeiros foi Sócrates (469-399 a.C.), para quem os jovens deveriam ser ensinados a conhecer o mundo e a si mesmos.

Contextualizando os pensamentos do filósofo para esta Era, Serafini (2012), pontua que seu público-alvo dizia respeito àqueles que queriam aprender sempre mais, guiando-se pela necessidade de construí-las, produzindo seu próprio conhecimento, que vai de encontro, a exemplo, com os preceitos da atual Educação a Distância (EaD), favorecendo e fortalecendo a autonomia dos sujeitos quanto ao seu percurso até o saber, emergindo, desta forma, novas práticas para uma educação popular moderna, reconstruindo novos rumos desta educação mais dinâmica, autônoma, consciente e popular, respaldando o aprendizado para a vida, e procurando orientar o educando para a produção coletiva através da individualidade de cada ser.

Já para seu discípulo Platão (427-347 a.C.), o conhecimento só poderia ser alcançado num plano ideal, e nem todos estariam preparados para esse esforço.

Aristóteles, discípulo de Platão, inverteu as prioridades e defendeu o estudo das coisas reais como um meio de adquirir sabedoria e virtude.

Devido a tais razões, para melhor compreensão das práticas pedagógicas atuais, do papel do educador contemporâneo e do que, de fato, esperar de cursos que formam educadores e gestores, que conheçamos um pouco mais sobre os precursores da Pedagogia, que tanto nos influenciam até os dias de hoje.

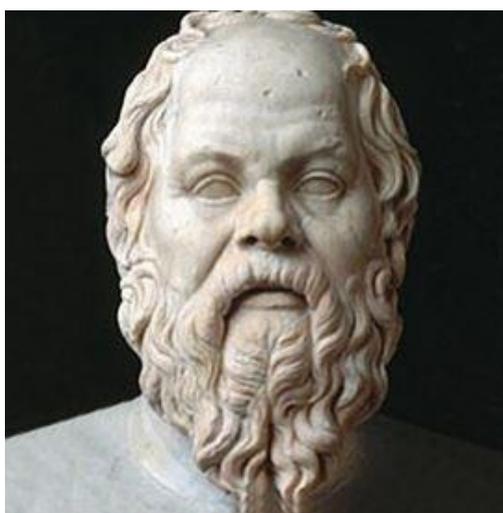
3.2.1 Sócrates – O iluminar da consciência

O filósofo concebia o homem como um composto de dois princípios, alma e corpo, defendendo que o processo de formar o indivíduo para ser cidadão e sábio, deveria começar pela educação do corpo, que permite controlar o físico.

Para a educação do espírito, Sócrates colocava em segundo plano os estudos científicos, por considerar que se baseavam em princípios mutáveis (WERNER, 2002).

Inspirado no aforismo "conhece-te a ti mesmo", do templo de Delfos, julgava mais importante os princípios universais, porque seriam eles que conduziriam à investigação das coisas humanas.

Figura 1 - Filósofo Sócrates



Fonte: Araldo de Luca

Quanto ao papel do educador, Sócrates afirmava que seria o de ajudar o discípulo a caminhar nesse sentido, despertando sua cooperação para que ele

consiga, por si próprio, iluminar sua inteligência e sua consciência, conforme pontua Werner (2002).

Assim, o verdadeiro mestre não seria um provedor de conhecimentos, mas alguém que desperta os espíritos.

O professor deve, segundo o filósofo, admitir a reciprocidade ao exercer sua função iluminadora, permitindo que os alunos contestem seus argumentos da mesma forma que contesta os argumentos dos alunos.

Para Sócrates, só a troca de ideias dá liberdade ao pensamento e a sua expressão – condições imprescindíveis para o aperfeiçoamento do ser humano (MARROU, 1973).

Tal filosofia nos remete às concepções de Paulo Freire, que será mencionado e analisado no decorrer desta dissertação.

Percebemos a influência de Sócrates quando se refere às ideias de liberdade, que poderíamos, facilmente, relacionar à obra de Freire, intitulada Educação como prática da liberdade³.

Vale, neste tópico, uma última observação: o processo de formação do indivíduo, visando ao exercício de sua cidadania, está expresso na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que preconiza justamente a formação do estudante como cidadão, consciente de seus direitos e deveres, com aptidões para conviver em sociedade, preparando-o para o mundo do trabalho e demais encargos futuros.

Dessa forma, fica extremamente expresso o que queríamos demonstrar aqui, que é a relação profunda entre tudo o que temos atualmente, em matéria de ideias, metodologias e leis, e sua correlação com a Antiguidade Clássica, corroborando as afirmações de Cambi (1999).

Ademais, um Gestor Democrático, deve, ainda, guiar-se por ações dialógicas que, para Fonseca (1996), é grande reprodutor de resultados esperados, conforme preconizado por Sócrates.

³ Paulo Freire, nesta obra, se permite falar em liberdade, em democracia e em justiça porque crê nestas palavras e no seu poder libertador, à medida que encarnam sua fé inteira.

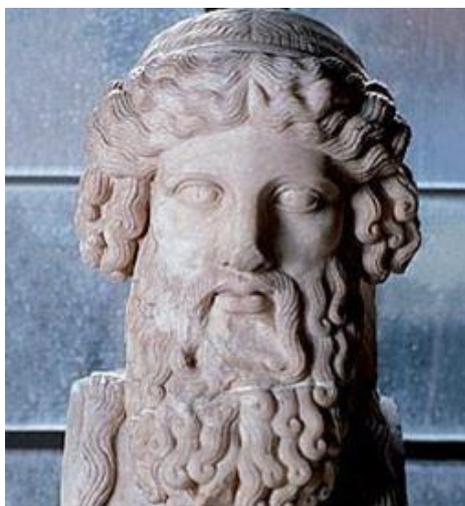
3.2.2 Platão – Acesso Universal ao Ensino

Considerado o primeiro Pedagogo, que tinha como objetivo a formação do homem moral, vivendo em um Estado justo, o filósofo grego Platão (427-347 a.C.), foi o segundo da tríade de filósofos clássicos, sucedendo Sócrates.

Platão rejeitava a Educação que se praticava na Grécia em sua época e que estava a cargo dos sofistas, incumbidos de transmitir conhecimentos técnicos – sobretudo a oratória – aos jovens da elite, para torná-los aptos a ocupar as funções públicas (WERNER, 2002).

A Educação, segundo a concepção platônica, para Cambi (1999), visava a testar as aptidões dos alunos para que apenas os mais inclinados ao conhecimento recebessem a formação completa para ser governantes. Essa era a finalidade do sistema educacional planejado pelo filósofo, que pregava a renúncia do indivíduo em favor da comunidade. O processo deveria ser longo, por acreditar que o talento e o gênio só se revelam aos poucos.

Figura 2 - Filósofo Platão



Fonte: Massimo Listri

Baseado na ideia de que os cidadãos que têm o espírito cultivado fortalecem o Estado, e que os melhores entre eles serão os governantes, o filósofo defendia que toda educação era de responsabilidade estatal – um princípio que só se difundiria no Ocidente muitos séculos depois.

Igualmente avançada, quase visionária, era a defesa da mesma instrução para meninos e meninas e do acesso Universal ao Ensino (TEIXEIRA, 1999).

Vemos aqui, novamente, mais um princípio da LDB, que trata da universalidade do ensino, concedendo seu acesso para todos.

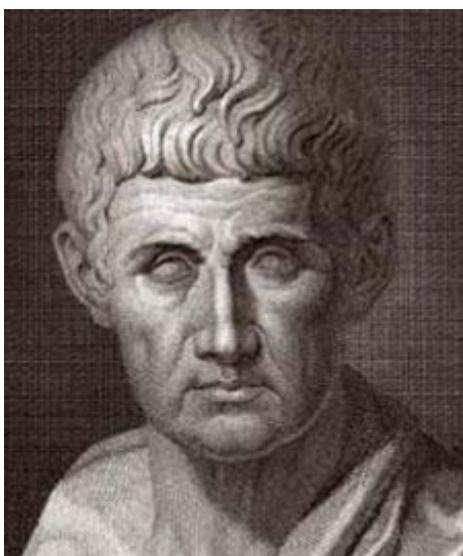
Mais uma vez, os filósofos da antiguidade, como foi exposto no início desta pesquisa, influenciando, diretamente, nossas ações neste século.

3.2.3 Aristóteles

De todos os grandes pensadores da Grécia antiga, Aristóteles (384-322 a.C.), foi o que mais influenciou a civilização ocidental. Fundador da ciência, que ficaria conhecida como lógica, sua importância no campo da educação também é grande.

A contribuição de Aristóteles para o ensino está principalmente em escritos sobre outros temas. As principais obras de onde se pode obter informações pedagógicas são as que tratam de política e ética (WERNER, 2002).

Figura 3 - Aristóteles



Fonte: Bettmann

A Educação, para o filósofo, era um caminho para a vida pública, cabendo a esta, a formação do caráter do aluno.

A segunda inovação de Aristóteles foi no campo da lógica. De acordo com o filósofo, determinar uma verdade comum a todos os componentes de um grupo de coisas é a condição para conceber um sistema teórico. Para a construção de tal conhecimento, Aristóteles não se satisfaz com a dialética de Platão, segundo a qual o

caminho para chegar à verdade era a depuração dos argumentos e pontos de vista por intermédio do diálogo.

Aristóteles quis criar um método mais seguro e desenvolveu o sistema que ficou conhecido como silogismo, que consistia de três proposições – duas premissas e uma conclusão que, para ser válida, decorre das duas anteriores necessariamente, sem que haja outra opção.

Ao analisarmos a formação do homem grego na Antiguidade, comparando com a Educação atual, podemos perceber, claramente, que a educação grega já era muito avançada em relação aos nossos tempos.

Evidentemente, o homem moderno possui ferramentas para adquirir maior conhecimento, entretanto, o desejo e a vontade de evoluir com qualidade, somado ao desejo de educar para o bem das gerações futuras, ultrapassam os ideais deste século.

Para Carvalho (2010), a formação dos indivíduos não pode se restringir a um mero processo de transmissão de conteúdo, sendo necessário ir além desta possibilidade, fazendo uso, portanto, de argumentos racionais e se alimentando de impulsos passionais, estreitando relações pessoais dentro da própria escola, de modo a favorecer a aprendizagem e o ensino de aspectos racionais e emocionais, buscando caminhos para a resolução de conflitos, dentro e fora da escola.

Desta forma, a própria Gestão Democrática, estaria desbravando novos caminhos, reforçando, ainda, uma formação ética, voltada ao bem comum em sociedade, e conciliando a linguagem com as emoções e suas inclinações, a fim de produzir e se apropriar do conhecimento científico, conforme as observações de Cenci (2012).

A Pedagogia grega apresenta uma enorme energia procriadora. A civilização ocidental volta vistas, periodicamente para ela, como ocorreu na Renascença e no século XVIII e como, em parte, ocorre em nossos dias. Essa faculdade criadora tem sido interpretada de várias maneiras, quase todas, porém, coincidentes no reconhecer-lhe valor humanístico, de afirmação da personalidade livre sobre todas as circunstâncias políticas (LUZURIAGA, 1985).

Apesar dos mais variados dispositivos legais nesta Era, não existe mais aquele ideal, aquela preocupação com a formação de seres humanos, de forma integral e plena, como estava impressa no ideal grego, que preconizava uma Educação que trabalhasse o ser humano de todos os modos, físico, intelectual e também espiritual.

Avançamos, porém, ao mesmo tempo, retrocedemos a partir do momento em que deixamos de nos enxergar enquanto seres humanos, valorizando, apenas e majoritariamente, nossos interesses pessoais.

3.3 Manifesto dos Pioneiros

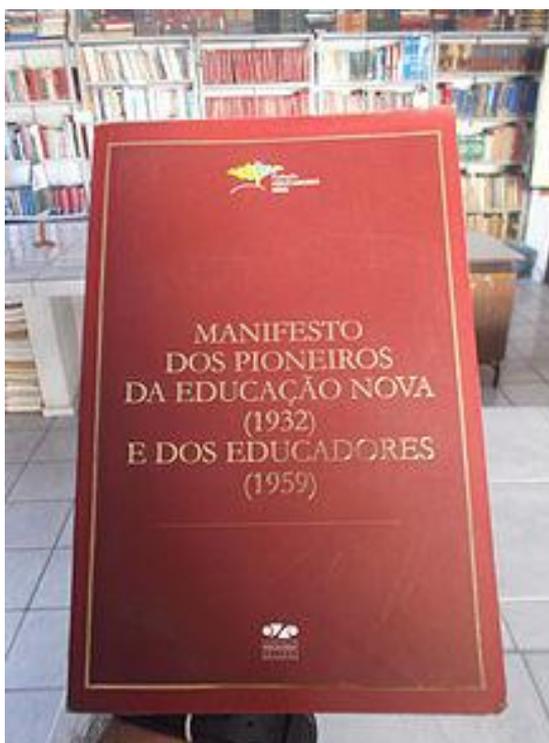
O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, datado de 1932, foi escrito durante o governo de Getúlio Vargas, tornando-se o marco inaugural do projeto de renovação educacional do país. Além de constatar a desorganização do sistema educacional, propunha que o Estado organizasse um plano geral de educação e defendia a bandeira de uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita (XAVIER, 2002).

O esboço de programa educacional contido no Manifesto, previa um sistema completo de educação, destinado a atender às necessidades de uma sociedade que ingressava na era da técnica e da indústria.

De acordo com Xavier (2002), esse sistema deveria atender também a toda a população, e não apenas a uma minoria privilegiada, constituindo um instrumento de libertação não só da ignorância, como da miséria. Os encargos do sistema educacional deveriam ser assumidos pelo Estado, com a cooperação de todas as instituições sociais, propondo, assim, o ensino obrigatório e gratuito até a idade de 18 anos, custeado pelos estados da Federação e coordenado pelo Ministério da Educação.

Defendia também a criação de fundos escolares ou fundos especiais constituídos de uma percentagem sobre as rendas arrecadadas pela União, os Estados e os Municípios. Sugeria que fossem criadas no país universidades encarregadas de fazer e transmitir ciência, e, finalmente, reivindicava a reconstrução do sistema educacional em bases que pudessem contribuir para a interpenetração das classes sociais, e para a formação de uma sociedade humana mais justa, desde o jardim da infância à universidade.

Figura 4 - Manifesto dos Pioneiros



Fonte: Wikipedia

Movimento reformador, foi alvo da crítica forte e continuada da Igreja Católica, que, naquela conjuntura, era concorrente do Estado na expectativa de educar a população, e tinha sob seu controle a propriedade e a orientação de parcela expressiva das escolas da rede privada.

Secretário de Educação do Distrito Federal no período de 1932 a 1935, o educador Anísio Teixeira introduziu várias reformas no sistema educacional, chegando a criar a Universidade do Distrito Federal⁴ (AZEVEDO, 1932).

Em São Paulo, sob a inspiração dos mesmos princípios, foram criadas, em 1934, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e a Universidade São Paulo. Em outros estados, como Rio de Janeiro e Pernambuco, foram também introduzidas mudanças inspiradas nos princípios do Manifesto.

Dentre os intelectuais que participaram do Documento, podemos citar Roldão Lopes de Barros, Anísio Teixeira, Afrânio Peixoto, Lourenço Filho, Antônio F. Almeida Junior, Roquette Pinto, Delgado de Carvalho, Hermes Lima, Cecília Meireles, propagando o seguinte ideal.

⁴ A administração de Pedro Ernesto como interventor e depois prefeito do Distrito Federal, tendo Anísio Teixeira na direção do Departamento de Educação, abriu espaço para uma experiência pioneira e original na história da universidade no Brasil.

Em nosso regime político, o Estado não poderá, decerto, impedir que, graças à organização de escolas privadas de tipos diferentes, as classes mais privilegiadas assegurem a seus filhos uma educação de classe determinada; mas está no dever indeclinável de não admitir, dentro do sistema escolar do Estado, quaisquer classes ou escolas, a que só tenha acesso uma minoria, por um privilégio exclusivamente econômico. Afastada a ideia de monopólio da educação pelo Estado, num país em que o Estado, pela sua situação financeira, não está ainda em condições de assumir a sua responsabilidade exclusiva, e em que, portanto, se torna necessário estimular, sob sua vigilância, as instituições privadas idôneas, a escola única se entenderá entre nós, não como uma conscrição precoce arrolando, da escola infantil à universidade, todos os brasileiros e submetendo-os durante o maior tempo possível a uma formação idêntica, para ramificações posteriores em vista de destinos diversos, mas antes como a escola oficial, única, em que todas as crianças, de 7 a 15 anos, todas ao menos que, nessa idade, sejam confiadas pelos pais à escola pública, tenham uma educação comum, igual para todos. (BOMENY, 2002, p. 76).

Não podemos deixar de observar que, no ano de criação de sua criação, 1932, o Brasil não apresentava uma proposta contundente para a Educação, tampouco qualquer plano educacional para as classes menos favorecidas, evidenciando seu descaso com o setor, e corroborando as palavras de Aranha (2006), que denunciava tal falta de preocupação desde 1822, período que se caracterizava como Imperial.

Seria ilusório afirmar que a situação, que iniciara em séculos passados, teria se dizimado neste século?

Poderíamos crer que a Educação, em 2020, é para todos, e que o panorama aqui delineado durante o Manifesto dos Pioneiros e a História da Pedagogia, se modificou radicalmente?

Mais adiante, analisaremos profundamente tais questões para que possamos responder a essas, e a tantas outras dúvidas que envolvem a Pedagogia, e todos os seus atributos.

3.4 Paulo Freire: Uma nova visão sobre Pedagogia

Paulo Reglus Neves Freire, conhecido educador Paulo Freire, nasceu em Recife, Estado do Pernambuco no ano de 1921. Em sua cidade natal, cresceu e decidiu estudar Direito na Faculdade de Recife, porém não assumiu a advocacia, voltando-se à área educacional. Desse modo, Freire buscou nos meios sociais se relacionar com as pessoas das classes populares, na tentativa de encaminhar estudos e pesquisas em relação à educação do povo brasileiro.

A concepção pedagógica que Paulo Freire evidencia para a população é caracterizada pelo processo de ensino-aprendizagem, preconizando que só é possível aprender, verdadeiramente, quando o sujeito se apropria do que lhe é ensinado. Dessa forma, o aprendizado é transformado em modos diferentes de conceber seu conceito, ou seja, reinventando e aplicando o que fora aprendido em situações concretas.

Nesse contexto é preciso focalizar a classe popular sem a presença da escola formal, seletiva e elitista que é dirigida, atuada e coordenada pelo estado. Oliveira (2008), reitera as palavras de Freire ao afirmar que:

Uma proposta político-pedagógica que nasce da luta social traz o primeiro traço característico dessa experiência é que, embora de caráter eminentemente educativo, ela nasceu inteiramente fora dos quadros da instituição escolar. Na verdade, a escola e os educadores profissionais é que vieram a ser duramente questionados pelas suas dinâmicas. (OLIVEIRA, 2008, p. 16).

A proposta pedagógica do autor refere-se aos operários, que haviam sido vítimas do caráter seletivo e elitista do sistema escolar, fazendo com que, em 1970, aumentasse o número de embates e discussões sobre a igualdade no ensino, a fim de que fosse corrigida a problemática da discriminação escolar.

Os livros de Paulo Freire seguem sendo reeditados ano após ano; alguns deles, lançados em 1996, chegaram à 31ª edição no ano de 2005, totalizando mais de cinquenta mil exemplares vendidos.

Freire nos traz uma educação da libertação (ou educação problematizadora), que se baseia na indissociabilidade dos contextos e das histórias de vida na formação de sujeitos, que ocorre por meio do diálogo e da relação entre alunos e professores.

O autor enfatiza que ambos, professores e alunos, são transformados no processo da ação educativa e aprendem ao mesmo tempo em que ensinam, sendo que o reconhecimento dos contextos e histórias de vida neste diálogo se desdobra em ação emancipadora.

Tal proposta de educação problematizadora se refere à postura do profissional, que deve atuar desestimulando qualquer forma de discriminação, e respeitando a diversidade entre os alunos.

Para Freire (2011), ensinar é uma especificidade humana, cuja prioridade é a necessidade do professor saber escutar o educando:

Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura. (FREIRE, 2011, p. 102-103).

Buscando orientar o professor através de suas ideias e metodologias, Freire é unanimidade nos Cursos de Pedagogia, devido às concepções sobre Educação, que difundiu e que têm sido propagadas ao longo dos anos.

Em sua obra, o autor detalha o que entende por formação permanente, citando princípios básicos que deveriam ser seguidos pela Secretaria de Educação de São Paulo, sendo:

- 1) O educador é o sujeito de sua prática, cumprindo a ele criá-la e recriá-la.
- 2) A formação do educador deve instrumentalizá-lo para que ele crie e recrie a sua prática através da reflexão sobre o seu cotidiano.
- 3) A formação do educador deve ser constante, sistematizada, porque a prática se faz e se refaz.
- 4) A prática pedagógica requer a compreensão da própria gênese do conhecimento, ou seja, de como se dá o processo de conhecer.
- 5) O programa de formação de educadores é condição para o processo de reorientação curricular da escola.
- 6) O programa de formação de educadores terá como eixos básicos: - a fisionomia da escola que se quer, enquanto horizonte da nova proposta pedagógica; - a necessidade de suprir elementos de formação básica aos educadores nas diferentes áreas do conhecimento humano; - a apropriação, pelos educadores, dos avanços científicos do conhecimento humano que possam contribuir para a qualidade da escola que se quer. (FREIRE, 2011 p. 80).

Temos aqui, a exigência de uma formação permanente voltada aos desafios cotidianos como parte do processo formativo do educador, ou seja, o conteúdo programático dessa formação deve ser elaborado a partir das demandas, dos anseios, das necessidades, das expectativas dos educadores a quem se dirige o programa de curso em questão, que é nosso objeto central de estudo.

Novamente, cabe a nós questionarmos, o quanto as Universidades têm, de fato, contribuído com a pedagogia freireana, oportunizando uma formação significativa para seu aluno, que precisará de amplo conhecimento para que, futuramente, venha a gerir uma instituição que, também, requer conhecimentos significativos e uma pedagogia voltada a desafios?

A Pedagogia de Freire (2011), está intimamente ligada à formação de um gestor democrático, que deve estar atento às necessidades reais do cotidiano de sua escola:

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. (FREIRE, 2011, p.89).

Libâneo (2001), afirma que o diretor é o responsável pelo funcionamento administrativo e pedagógico da escola, cabendo a este, portanto, estimular junto à comunidade, a visão da instituição escolar como um ambiente educativo em todos os seus aspectos, o que envolve novos olhares sobre as relações no interior da escola e requer a inovação nos processos educativos.

Todos os nossos questionamentos nesta dissertação estão voltados a esse tipo de formação. O quadro que se desenha a respeito das novas competências e habilidades necessárias ao gestor escolar no desempenho de suas atividades, nos remete a uma reflexão sobre o real preparo a partir da formação inicial e continuada do gestor escolar, que possibilite ao mesmo articular os diferentes elementos sociais, que incidem diretamente sobre diversos contextos educativos.

3.5 Da Antiguidade à Tecnologia

Desde o primeiro momento em que o homem passou a viver em sociedade, surgiu a necessidade de se comunicar uns com os outros, a fim de expressar seus sentimentos e até mesmo sua cultura; por muitas vezes, também, se comunicavam no intuito de alertar para algum perigo próximo. Com o passar do tempo, o homem evoluiu, e procurou desenvolver técnicas que facilitassem seu convívio em sociedade.

Após o surgimento do jornal e do telefone, foi possível evoluir ainda mais com a invenção do rádio, cuja primeira transmissão data de 1900; a partir deste momento marca-se o início de uma nova forma de transmitir informações, e em maior velocidade (CAMBI, 1999).

Outro passo importante, na evolução dos meios de informação, ocorreu em 1924, com o surgimento da televisão, o que tornou possível unir as técnicas do jornal, como imagens e figuras, com a técnica do rádio.

Desta maneira, os meios de comunicação em massa, e em especial a televisão, que penetra nos mais recônditos cantos da geografia, oferecem de modo atrativo e ao alcance da maioria dos cidadãos, uma abundante bagagem de informações nos mais variados âmbitos da realidade.

Os fragmentos aparentemente sem conexão e assépticos de informação variada, que a criança recebe por meio dos poderosos e atrativos meios de comunicação, vão criando, de modo sutil e imperceptível para ela, incipientes, mas arraigadas concepções ideológicas, que utiliza para explicar e interpretar a realidade cotidiana, e para tomar decisões quanto a seu modo de intervir e de reagir (SACRISTÁN, 1996).

Contrapondo a Grécia Antiga, temos a Era Tecnológica que, também, contribui com a Educação em diversos sentidos. As Tecnologias da Informação ou, como conhecemos atualmente, as novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), são o resultado da fusão de três vertentes técnicas: a informática, as telecomunicações e as mídias eletrônicas. Elas criaram no meio educacional um encantamento em relação aos conceitos de espaço e distância, como as redes eletrônicas e o telefone celular, que nos proporcionam ter em nossas mãos o que antes estava a quilômetros de distância.

A partir de 1980, o computador passou a funcionar como extensão das atividades cognitivas humanas que ativam o pensar, o criar e o memorizar.

Segundo Preto e Costa Pinto (2006), essas máquinas não estão mais apenas a serviço do homem, mas interagindo com ele, formando um conjunto pleno de significado.

Em todos os espaços da sociedade, sentimos a presença da tecnologia no dia a dia das pessoas, especialmente dos jovens. O avanço e o desenvolvimento acelerado da tecnologia têm mudado o mundo; em toda a parte, a informática tornou-se um importante instrumento de trabalho, e a vida virtualmente dirigida por aplicativos e redes sociais, tem influenciado modos de comportamento e estilos.

Nesse sentido, a escola, responsável pela formação do educando e pelo desenvolvimento de suas habilidades, deve interagir com esse universo em favor do ensino.

Atualmente, a tecnologia é o agente das transformações e o responsável pela criação de novas linguagens, contribuindo para mudar o ambiente natural, os padrões de trabalho, os padrões de consumo e os padrões de lazer, exercendo influência ao homem de maneiras diferenciadas (TARGINO, 1995).

As ferramentas digitais apresentam uma extensa lista de oportunidades, a sociedade em geral vislumbra um período onde todos tem acesso, por meio da internet, à cursos não presenciais, materiais pedagógicos virtuais, acesso à bibliotecas online do mundo inteiro, banco de dados compartilhados, interação por teleconferência, grupos de discussão, e uma infinidade de ferramentas à disposição do usuário (PRETTO E COSTA PINTO, 2006).

As Tecnologias de Informação e Comunicação têm desempenhado um papel importante na comunicação coletiva, pois através dessa ferramenta, a comunicação flui sem qualquer tipo de barreira.

Para Lévy (1999), novas maneiras de pensar e de conviver estão sendo elaboradas no mundo da informática. Como podemos observar, o avanço tecnológico se colocou presente em todos os campos da vida social, invadindo a vida do homem no interior de sua casa e na rua onde mora. Na Educação, não poderia ser diferente; invadiu as salas de aula com os alunos, possibilitando que condicionassem o pensar, o agir, o sentir e até mesmo o raciocínio em relação às pessoas.

Além disso, a internet oferece livros na rede, downloads de músicas, permite baixar obras clássicas de Literatura e a trocar experiências entre as pessoas, independente da distância em que se encontram.

Essa interação proporciona o aprendizado e o desenvolvimento cultural, social e cognitivo. É a comunicação entre os homens que lhes permitem tornar cidadãos, pois através das várias formas de linguagem o homem consegue se organizar na sociedade (LÉVY, 1999).

Ao contrário do que grande parte da sociedade pensa, os recursos tecnológicos não foram implantados nas escolas para facilitar o trabalho dos educadores, mas para que o educando aprendesse a partir da realidade do mundo e, principalmente, para que esse indivíduo consiga, então, agir sobre essa realidade, transformando-a, bem como a si próprio.

Todo e qualquer conhecimento implica uma série de ações, e todo indivíduo deve agir sobre o objeto do conhecimento para que se torne possível reconstruí-lo e, até mesmo, ressignificá-lo.

Temos de avaliar o papel das novas tecnologias aplicadas à Educação e pensar que educar utilizando as TICs (e principalmente a internet), é um grande desafio que, até o momento, ainda tem sido encarado de forma superficial, apenas com adaptações e mudanças não muito significativas.

Sociedade da Informação, Era da Informação, Sociedade do Conhecimento, Era do Conhecimento, Era Digital, Sociedade da Comunicação e Pedagogia da Informação, são alguns dos muitos outros termos utilizados para designar a sociedade atual. Percebe-se que, independente da palavra que se use, há um grande desejo de se traduzir as características mais representativas e de comunicação nas relações sociais, culturais e econômicas de nossa época (SANTOS, 2008).

A Educação não pode mais viver sob o modelo antigo, sob o risco de virar virtual e invisível para a sociedade, e as novas tecnologias devem ser exploradas para servir como meios de construção do conhecimento, e não somente para a sua difusão.

Há que se considerar as mudanças positivas quanto a esta temática, tendo em vista que todo o mundo, passa por um processo de mudanças políticas, econômicas e sociais, devido à pandemia instaurada no planeta, originada pelo coronavírus (SARs CoV-2), surgido na China e disseminado, rapidamente, por todos os continentes.

Nesse contexto, que a imprensa o descreve como sendo um cenário de guerra, percebe-se a evolução e a necessidade da Tecnologia, tendo em vista que, com o fechamento de indústrias, comércios, escolas e demais setores, as atividades têm sido realizadas, em sua grande maioria, através da Internet, com o auxílio de aplicativos que conectam o indivíduo às suas práticas habituais.

A exemplo, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, desenvolveu softwares e aplicativos específicos para que seus 3 milhões de alunos tenham acesso aos conteúdos que seriam trabalhados em sala de aula, oportunizando, assim, o aprendizado dessas crianças, conforme devidamente expresso em site da Secretaria da Educação (SEE, 2020).

As mídias digitais, portanto, tornam-se essenciais e fundamentais, segundo a SEE (2020), não apenas para o dia a dia, mas como modo de sobrevivência em tempos atípicos, como este aqui mencionado, cujas informações podem ser analisadas de maneira mais aprofundada através de artigos científicos e estudos encontrados, evidentemente, em páginas da internet.

A fim, de ilustrar o apresentado, segue abaixo imagem do aplicativo supracitado, confirmando a interatividade oferecida pelas TIC, mudando e aprimorando os modos de viver e de conviver dos povos:

Figura 5 - Aplicativo interativo para EaD



Fonte: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

Figura 6 - Aulas Interativas CMSP



Fonte: Acervo do Autor

Tal necessidade evidente, de acordo com Zanchetta (2007), exige uma formação adequada de professores, de modo a prepará-los, também, para lidar com

mídias digitais, embora os cursos de licenciatura não ofereçam um espaço definido para lidar com os meios de comunicação.

Saviani (2009), reforça a necessidade de se enfrentar tal obstáculo através do aperfeiçoamento do profissional, buscando se tornar, efetivamente, o sujeito principal de sua formação.

Desta forma, o educador e/ou gestor, estará apto a exercer seu papel, voltando-se a aplicativos requeridos na atualidade, como o Google Classroom, que é a sala virtual por onde a Educação vem acontecendo em tempos de pandemia, conforme observa-se em imagem abaixo:

Figura 7 - Google Classroom



Fonte: Acervo do Autor

4 GESTÃO ESCOLAR

Neste capítulo, o objetivo é entender que a gestão escolar traz para o contexto educacional elementos e conceitos fundamentais para aumentar a eficiência dos processos institucionais e melhorar o ensino. Em seguida, percebemos a importância da Gestão Democrática que envolve neste novo modelo administrativo, a comunidade, como um todo, os alunos e demais funcionários da escola.

Antes de continuarmos as investigações e as discussões sobre quaisquer outros assuntos neste trabalho, é de extrema importância que compreendamos o funcionamento de uma instituição escolar quando esta se faz governar pelas mãos do Gestor Escolar, bem como o conceito da palavra, propriamente dita, a fim de que não caiamos no erro de nos equivocarmos com antigas definições, que não retratam, fielmente, um dos nossos objetos de estudo deste trabalho.

Gerenciar, independentemente do tipo de instituição, seja pública ou privada, requer conhecimento e habilidade. É importante, neste momento, conceituar o termo gestão a partir da contextualização de diferentes modelos que já foram construídos para que possamos melhor compreender e discutir os atuais modelos de gestão escolar, que é nosso objeto central deste estudo.

De acordo com Garay (2011), a palavra gestão, numa perspectiva administrativa, é o processo ativo de determinação e orientação do processo a ser seguido por uma empresa, a fim de alcançar suas metas. Para tanto, é necessário que a gestão tenha algumas ações definidas, como planejar, organizar, dirigir e controlar seus recursos visando atingir os objetivos desejados.

Segundo Chiavenato (2008), um dos principais autores da área administrativa, as organizações podem ser indústrias, comércio, financeiras, universidades. Cada componente, responsável pelo bom andamento da organização, tem seus próprios desejos pessoais, como ascensão salarial, sucesso profissional. Em virtude disso, essas pessoas precisam desenvolver habilidades e capacidades para obterem o que desejam, sem contudo perder de vista os objetivos da organização.

Em virtude do exposto, segundo o mesmo autor, é importante que a gestão moderna de pessoas as envolva como seres humanos e parceiras da organização.

Nesse sentido, a gestão de pessoas preconiza que ao canalizar competências e habilidades pessoais, haverá uma maior produção dentro da empresa.

Um outro conceito forte sobre gestão, ligado à área administrativa, diz respeito à qualidade de vida no trabalho, referindo-se à liberdade e autonomia do funcionário-gestor para tomar decisões, expor ideias e ter mais segurança (BASTOS, 2002).

A partir desse pequeno esboço sobre gestão de pessoas, podemos seguir nossas investigações e análises, com a certeza de que tais modelos de gestão da atualidade fazem parte, indubitavelmente, dos processos de gerir pessoas no meio escolar.

Ainda, é necessário que conheçamos o processo de mudanças pelo qual a gestão escolar tem passado nos últimos anos, suas especificidades e exigências, pois, somente dessa forma, chegaremos a um consenso ao término desta pesquisa.

Os processos da gestão escolar ganharam centralidade no cenário educacional a partir das demandas sociais que se impõem neste cenário. Assiste-se nas décadas de 70 e 80, a um movimento de democratização do direito à educação pública e gratuita. Em fins da década de 80, as demandas educacionais crescem no país e o papel do Estado frente a tais demandas em fins da década de 80, precisa se adequar a este contexto (CARVALHO, 2009).

O conceito de Gestão Democrática, atual, está relacionado à democratização do ensino, ou seja, à descentralização do processo educacional, convocando a participação de todos os envolvidos na tomada de decisões no que diz respeito à Educação, conforme Valérien (1993):

[...] o diretor é cada vez mais obrigado a levar em consideração a evolução da ideia de democracia, que conduz o conjunto de professores, e mesmo os agentes locais, à maior participação, à maior implicação nas tomadas de decisão. (VALÉRIEN, 1993, p. 15).

Já Souza (2009), define a Gestão Democrática como:

[...] um processo político que é mais amplo do que apenas as tomadas de decisão e que é sustentado no diálogo e na alteridade, na participação ativa dos sujeitos do universo escolar, na construção coletiva de regras e procedimentos e na constituição de canais de comunicação, de sorte a ampliar o domínio das informações a todas as pessoas que atuam na/sobre a escola. (SOUZA, 2009, p. 136).

Como é possível depreender da definição do autor, a gestão democrática, em primeiro lugar, é um processo dinâmico e contínuo e, em segundo, é um processo coletivo em que os sujeitos do universo escolar estão diretamente envolvidos.

Neste contexto, o papel do diretor/pedagogo é o de coordenar este processo, no sentido de mobilizar a coletividade, levando-a a discutir, decidir, envolver-se, conscientizar-se sobre a realidade da educação, da escola e do que é necessário para que a instituição cumpra sua função, que é de garantir a formação cultural da população.

Em se tratando de dinamizar processos, Lück (2006), traz a seguinte definição de gestão educacional:

A gestão educacional corresponde à área de atuação responsável por estabelecer o direcionamento e a mobilização capazes de sustentar e dinamizar o modo de ser e de fazer dos sistemas de ensino e das escolas, para realizar ações conjuntas, associadas e articuladas, visando o objetivo comum da qualidade do ensino e seus resultados. (LÜCK, 2006, p. 25).

Desta forma, de acordo com a autora, as ações dos gestores educacionais devem ser articuladas entre si e com a participação de todos no processo, do planejamento à execução, caso contrário, não alcançarão o sucesso almejado.

Destaca-se, ainda, a dinâmica necessária na ação dos gestores educacionais e das escolas, requerida para acompanhar as mudanças cada vez mais acentuadas na sociedade.

A gestão educacional, neste contexto dinâmico em que o mundo se encontra, tem a necessidade de desenvolver novos conhecimentos, habilidades e atitudes, de forma a ultrapassar esta concepção de gestão como mera administração escolar.

É preciso um esforço especial por parte da gestão escolar, no sentido de promover a articulação entre seu talento e energia humana, recursos e processos, visando à transformação dos seus alunos em cidadãos participantes da sociedade.

Nos anos 90, a escola era administrada de acordo com os fundamentos da Administração Escolar, em que se destacava o emprego mecanicista de recursos e pessoas para chegar a objetivos limitados. A figura central da escola era o Diretor, que cumpria normas e regulamentações emitidas pelo Governo do Estado, controlando e supervisionando, de acordo com normas pré-estabelecidas pelo Sistema de Ensino e, evidentemente, Diretorias de Ensino (CAMPOS e SILVA, 2009).

Arroyo (1979), faz severas críticas a esse sistema educacional, alegando que tal estrutura contribuía para a desigualdade, sugerindo a necessidade de envolver a comunidade escolar para auxiliar a definir os rumos educacionais.

Baseando-se nas críticas aos moldes tradicionais de gestores escolares, a literatura passa a apresentar os primeiros conceitos sobre o tema.

A Gestão Escolar está associada à mobilização de talentos e esforços coletivamente organizados, à ação construtiva conjunta de seus componentes, pelo trabalho associado mediante reciprocidade, que cria um todo orientado por uma vontade coletiva (LÜCK, 2000).

Analisando a posição da autora, novamente, é possível inferir que a gestão escolar não pode ser pensada como um processo de construção individual, mas partilhada e articulada com todos os setores da escola, em prol da aprendizagem dos educandos, de forma que os torne capazes de enfrentar todos os desafios desta sociedade globalizada.

A escola, ao movimentar-se da Administração Escolar para a Gestão Escolar, busca garantir a formação competente para que os educandos se tornem cidadãos participativos da sociedade, oferecendo a esses educandos oportunidade para que possam aprender para compreender a vida, a sociedade e a si mesmos, e passa a ser vista não como uma entidade autoritária e paternalista de responsabilidade do governo, mas como uma organização viva, caracterizada por uma rede de relações de todos que nela atuam ou interferem (FERREIRA, 2000).

Os processos de descentralização da Gestão Escolar, vivenciados a partir da década de 90, ganham amplitude de acordo com Oliveira (2005), através da reforma educacional manifestada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, atribuindo às esferas locais a devida autonomia para gerir seus recursos:

O modelo de gestão escolar adotado será baseado na combinação de formas de planejamento e controle central na formulação de políticas, associado à descentralização administrativa na implementação dessas políticas. Tais estratégias possibilitam arranjos locais como a complementação orçamentária com recursos da própria comunidade assistida e de parcerias. A equidade far-se-ia presente sobretudo nas políticas de financiamento, a partir da definição de custos mínimos assegurados para todos. (OLIVEIRA, 2005, p.1131).

Devido às grandes transformações sociais, não é mais possível pensar a escola como sendo guiada por uma administração ultrapassada; além do mais, o conceito da palavra Administração é limitado.

A Administração Escolar, de acordo com a literatura, é mais voltada ao controle e direcionamento das tarefas a serem exercidas, a partir de uma hierarquia, partindo

do pressuposto de que uma ordem deve ser cumprida, ao passo que a Gestão Escolar está mais voltada ao gerenciamento do trabalho com maior atenção ao pedagógico e pessoal, de maneira participativa, envolvendo todos os segmentos da escola, buscando uma educação de qualidade, segundo Freitas (2007).

Trata-se, nos tempos de hoje, da proposição de um novo conceito de organização educacional; não se está depreciando a Administração, mas buscando a superação e suas limitações de direcionamento dicotomizado, simplificado e reduzido, para dar-lhe uma nova dimensão, no contexto de uma concepção de mundo e de realidade, caracterizado pela visão da sua complexidade e dinamicidade, pela qual as diferentes dimensões e dinâmicas são utilizadas como forças na construção da realidade e sua superação.

Como resultado, a ótica da Gestão não prescinde nem elimina a ótica da Administração Educacional, apenas a supera, dando a esta, um novo significado, mais amplo e de caráter potencialmente transformador.

Lück (1998), utiliza vários autores para embasar e contextualizar a gestão escolar:

Tabela 1 - Administração x Gestão Escolar

Arroyo (1979)	Gonçalves (1980)	Paro (1986)
A administração escolar insere-se no contexto político, refletindo as políticas de desenvolvimento econômico do estado em caráter histórico da vinculação entre teoria da administração e a história dos meios de produção.	A administração escolar deixa transparecer a adoção da lógica empresarial de forma acrítica, sob um caráter ideológico, servindo de falsificação e mascaramento das contradições da realidade, impedindo sua real compreensão.	Considera o contexto histórico, social, político e econômico da escola na problemática da gestão escolar. É preciso examinar as condições e possibilidades da administração escolar voltada para a transformação social.

Fonte: Elaborada pelo Autor

A administração, ou gestão escolar, precisa acompanhar as novas mudanças, que são decorrentes de mudanças socioculturais.

Uma dessas mudanças é a Gestão Democrática, que visa à construção coletiva de uma nova forma de organização da escola.

Segundo Hengemuhle (2004), a escola se torna estimuladora de inteligência, uma vez que o educando passa a ter, não apenas o professor como único referencial, mas todos os envolvidos no ambiente educativo.

Com esta análise, pode-se afirmar que Gestão Educacional significa a gestão de sistemas de ensino e a Gestão Escolar, onde a ideia de gestão passa por todos os segmentos do sistema, tanto em nível de gestão do sistema de ensinos, quanto em nível de gestão de escolas.

Na gestão, os processos pressupõem uma ampla e continuada ação que se estende à dimensões técnicas e políticas, que só produzem um efeito real quando unidas entre si.

4.1 Gestão Democrática

A Gestão Escolar Democrática ganha destaque a partir do Art. 206 da Constituição Federal, conforme mostra o Anexo 2, preconizando que o ensino será ministrado com base nos princípios de igualdade, de liberdade, do pluralismo de ideias, da gratuidade, da valorização dos profissionais e da gestão democrática.

A Lei 9394/96, a qual estabelece as Diretrizes de Bases da Educação Nacional, em seu Artigo 3º, inciso VIII, traz alterações significativas na organização e no funcionamento das escolas. A gestão escolar democrática ganha a participação dos atores sociais da comunidade escolar nos processos de decisão, e instrumentos democráticos como o Colegiado e o Conselho Escolar, que terão efetividade nessa gestão.

A participação da Comunidade Escolar e local nos Conselhos Escolares é definida no Art.14 da referida lei:

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

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996).

Os processos característicos da gestão das escolas públicas brasileiras na atualidade, preconizados pela legislação, constituem a gestão democrática como modelo, e a descentralização dos processos administrativos e pedagógicos por parte do gestor escolar dentro da unidade escolar, como forma eficiente para que o Estado consiga gerir de maneira mais eficiente esse processo educativo (FREITAS, 2007).

Na gestão educacional democrática, pode-se destacar a criação de conselhos dotados de autoridade deliberativa e decisória, a participação da comunidade escolar na escolha dos diretores, e o repasse direto de recursos financeiros às unidades escolares como sendo medidas que visam contribuir para a construção de uma escola autônoma.

Para tanto, é essencial que o Diretor busque por empreender um espírito de equipe, favorecendo e valorizando os relacionamentos interpessoais dentro da instituição, a fim de que sejam cumpridos objetivos educacionais a partir de um trabalho coletivo.

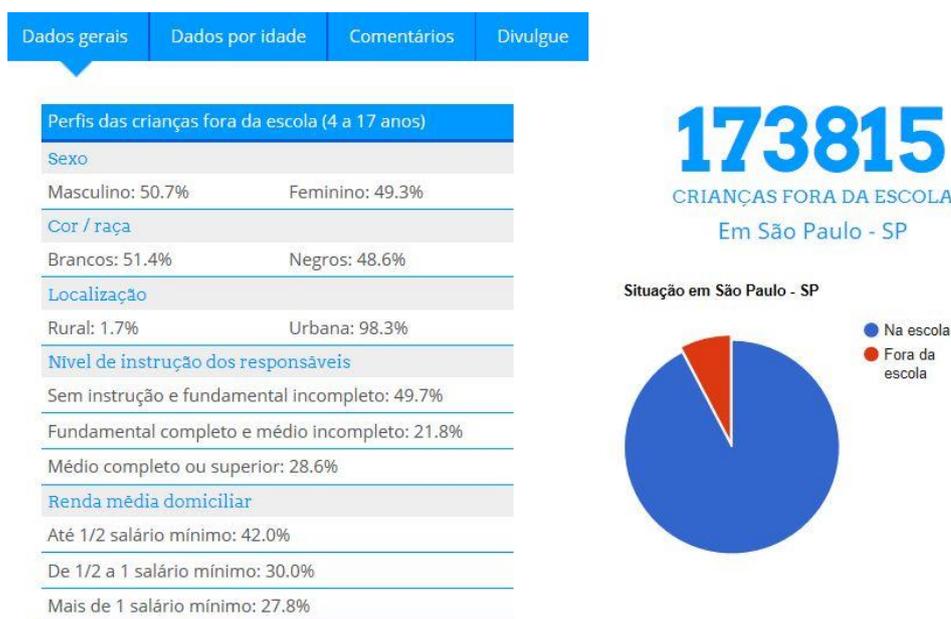
A educação no Brasil, desde o período colonial, como já vimos no início desta dissertação, vem sofrendo influência dos países mais desenvolvidos, passando por vários momentos de intensas lutas para atingir o objetivo de uma escola nova, pública, única e democrática, que atenda a todos, independentemente de sua classe social (CAMBI, 1999).

Ao longo dos anos, várias leis têm sido criadas. Entretanto, percebemos uma grande distância entre o papel e nossa realidade.

As leis são feitas, mas não se providenciam recursos para que sejam cumpridas. Observa-se, no entanto, que o bloqueio contra o acesso e a permanência na escola tem sido furado algumas vezes e em alguns lugares. (PILLETTI, 1997, p. 22).

Ilustrando a afirmação do autor, temos os dados que apontam o número de crianças que estão sem estudar na cidade de São Paulo, uma das maiores do Brasil, de enorme potencial de crescimento e desenvolvimento, apresentando números tão elevados e indo, justamente, no sentido oposto das leis, que asseguram, sobretudo a LDB, em seu Artigo nº 3, o acesso e a permanência na escola.

Gráfico 1 - Crianças fora da escola



Fonte: UNICEF BRASIL/2010

A promulgação da Constituição Federal de 1988 previa a gestão democrática como um dos princípios básicos do ensino. Seu Art.206 garante uma gestão participativa no ensino público, assegurando o caráter democrático da educação de forma que as instituições públicas possam criar uma cultura político-educativa de exercício do princípio e da prática democrática, no seu cotidiano.

Segundo Campos e Silva (2009), a partir desses momentos, novos dispositivos legais oportunizaram a participação da comunidade escolar nas decisões que envolviam as questões educacionais.

Entretanto, o mesmo artigo, da referida legislação, não oferece qualquer suporte aos gestores escolares, deixando claro que se trata apenas de uma mudança institucional, voltada a algum fim indefinido e, mais uma vez, corroborando as afirmações de Pilletti (1997).

Modolo (2007), afirma que a gestão democrática requer mais do que mudanças institucionais; é preciso uma mudança de paradigmas que orientem a prática pedagógica.

Evidentemente, há uma certa autonomia, antes sequer mencionada, àqueles que estão à frente das escolas públicas entretanto, também há um grande equívoco em relação a definição da palavra em si; julga-se que autonomia esteja relacionada com a liberdade de decisão e de ação, por si só, esquecendo-se de democratizar e/ou

compartilhar tal decisão. A escola pública tem a sua autonomia demarcada e caracterizada pelo respeito às proposições legais nacionais, estaduais e municipais, assim como pelas normas, regulamentos, resoluções e planos globais de gestão do sistema de ensino ao qual pertence.

Veiga (1991), destaca quatro importantes dimensões básicas para o bom funcionamento de uma instituição que tenha seus preceitos baseados na autonomia, sendo:

- Autonomia Administrativa – possibilidade de elaborar seus planos, programas e projetos;
- Autonomia Jurídica – possibilidade de elaborar suas normas e orientações de acordo com legislações educacionais;
- Autonomia Financeira – disponibilidade de recursos financeiros que propiciem à instituição condições de funcionamento;
- Autonomia Pedagógica – liberdade de propor modalidades de ensino e pesquisa.

Nessa perspectiva, conhecer as leis que regulamentam o sistema de ensino não é suficiente para uma gestão democrática e autônoma. É necessário compreender e vivenciar seu cotidiano.

A autonomia é uma das principais características que sustentam uma gestão comprometida com o processo de democratização da escola, de maneira que a construção de uma gestão democrática estará assentada na autonomia e na participação.

A esse respeito, Fischer e Albuquerque (2001), avaliam que a autonomia da gestão, que faz parte do processo de descentralização, é uma estratégia fundamental para construção de formas mais democráticas de gestão escolar. As autoras avaliam que o papel do diretor é central nesse processo de construção da autonomia escolar e democratização da gestão, sendo importantes o critério de escolha do diretor, sua formação e experiência.

Novamente, encontramos a proposição da palavra cotidiano, que parece estar presente no discurso de diversos autores já mencionados.

Percebemos a clareza das intenções ao observarmos que não haverá mudança, tampouco transformação, enquanto o gestor escolar democrático não estiver focado no cotidiano de sua instituição, avaliando todos os acontecimentos ao seu redor, propondo soluções para os problemas que surgirem, e enfrentando os

desafios diários e acionando a comunidade, a fim de partilharem a responsabilidade pela educação das crianças e dos jovens.

Portanto, a grande tarefa da direção, numa perspectiva democrática, é fazer a escola funcionar pautada num projeto coletivo, voltado ao cotidiano (VASCONCELOS, 2009).

Numa gestão democrática e participativa, todos os setores da escola precisam ser considerados, mesmo aqueles que não façam serviços burocráticos ou pedagógicos:

Os funcionários em geral, embora não trabalhem em funções propriamente docentes, nem por isso deixam de emprestar o seu esforço na concretização dos objetivos educacionais. Em vista disso, sua participação na gestão da escola deve levar em conta, não apenas sua colaboração no empreendimento, mas também seus interesses e reivindicações enquanto trabalhadores que são (PARO, 2003, p.162-163).

É necessário que esse profissional tenha consciência de seu papel na instituição, reconhecendo, com clareza, todas as decisões que lhe cabem tomar.

Para Libâneo (2001), as novas atribuições do gestor escolar democrático devem ser:

- Supervisionar e responder por todas as atividades administrativas e pedagógicas da unidade escolar;
- Assegurar meios de manutenção para um ambiente de trabalho favorável, incluindo os materiais necessários à execução de projetos na escola;
- Promover a integração e a articulação entre a escola e a comunidade;
- Organizar e coordenar atividades de planejamento e de projeto pedagógico junto à coordenação pedagógica;
- Conhecer a legislação educacional, suas normas, assegurando seu cumprimento;
- Garantir a aplicação das diretrizes de funcionamento da instituição e de normas disciplinares, apurando regularidades de forma transparente;
- Conferir e assinar documentos escolares;
- Supervisionar a produtividade da escola em seu conjunto, incluindo a avaliação do projeto pedagógico, da organização escolar, do currículo e dos professores;

- Buscar meios e condições que favoreçam atividades profissionais dos pedagogos, professores e funcionários, visando a um ensino de qualidade.
- Supervisionar e responsabilizar-se pela organização financeira e pelo controle de despesas da escola, em comum acordo com o Conselho de Escola e demais envolvidos.

Tais atribuições requerem uma melhor formação, evidentemente, para um bom desempenho na função de gestor escolar, cabendo aos Cursos de Pedagogia oferecerem condições para que o profissional possa desempenhar seu papel com sabedoria e com responsabilidade (GATTI, 2009).

E quais conteúdos devem compor a formação deste profissional, de forma a atender a todas as demandas exigidas na sociedade atual?

Quais habilidades e competências esse profissional deve possuir, a fim de desempenhar seu papel de Gestor, junto ao grupo docente e à comunidade?

De acordo com Wittmann (2000), o gestor democrático possui competências indispensáveis e inalienáveis, como o conhecimento técnico-pedagógico, a liderança na comunidade e o compromisso público-político. Essas competências, segundo o autor, estão relacionadas a três dimensões específicas, sendo:

- Dimensão Pedagógica – organização do trabalho escolar e elaboração do projeto pedagógico, planejamento anual, reuniões pedagógicas, conselhos de classe, estabelecimento de metas para o ensino, elaboração dos conteúdos curriculares, acompanhamento e avaliação do rendimento das propostas pedagógicas, dos objetivos e o cumprimento de metas, avaliação do desempenho dos alunos, do corpo docente e da equipe escolar como um todo, recuperação da aprendizagem dos alunos com menor rendimento escolar, acolhimento às famílias e aos alunos, observação do índice de aprovação e correção da defasagem idade/aprendizagem;
- Dimensão Técnica – refere-se à organização do trabalho escolar, da área administrativa e financeira. Essa competência requer do gestor conhecimentos para o gerenciamento de recursos humanos e materiais, na obtenção dos recursos e prestação de contas dos mesmos, conservação dos materiais e patrimônio público. É preciso, também, conhecimento de política e da legislação educacional, bem como

habilidade de planejamento e compreensão do seu papel na orientação do trabalho conjunto;

- Dimensão Política - está associada ao desenvolvimento do trabalho no sentido de buscar parcerias, articular a comunidade escolar na representatividade dos conselhos escolares, nas ações que envolvem o trabalho no cotidiano escolar, trazendo a comunidade exterior para o interior da escola, ou seja, abrir as portas do espaço educacional para que toda a comunidade possa usufruir e participar das decisões decorrentes daquele ambiente educacional. Exercer o princípio da autonomia que requer vínculos mais estreitos com a comunidade educativa, os pais, as entidades e organizações paralelas à escola. Coordenar, mobilizar, incentivar, liderar, delegar responsabilidades decorrentes das decisões dos membros da equipe escolar.

Ainda, ao se tratar das competências requeridas a um gestor democrático, Sarubi (2006), também destaca tal importância ao analisar esse novo cenário, apontando em sua fala, as habilidades que esse profissional precisará ter para ocupar tal função.

A lógica competente agrega aos processos da gestão escolar comportamentos associados aos atributos pessoais e aos atributos técnicos. Ou seja, para gerir a escola, o Gestor Democrático precisará ser competente para organizar uma equipe que tenha eficiência nesta gestão.

Para Lück (2006), a demanda por participação requer uma ação pedagógica, vista como apropriação de conhecimento, capacitação profissional, experiências caracterizadas pela reflexão-ação, inclusive e, novamente, habilidades. Defendem os autores que, qualquer pessoa, independentemente da maior ou menor consciência do processo, exerce influência sobre o seu contexto. Em outras palavras, a participação, vista como ação política, é própria do indivíduo em sociedade. Entretanto, é pertinente destacar que a falta de consciência dessa influência resulta também na falta de consciência do poder da participação.

Aos responsáveis pela gestão escolar compete, portanto, promover a criação de um ambiente propício à participação plena, no processo social escolar, dos seus profissionais, de alunos e de seus pais, uma vez que se entende que é por essa participação que os mesmos desenvolvem consciência social crítica e sentido de cidadania. (LÜCK, 2006, p. 20).

Analisando as mudanças em curso e as novas tarefas organizacionais, burocráticas e pedagógicas do gestor, entendemos que a gestão dos estabelecimentos de ensino torna-se uma tarefa bem mais complexa, sendo a ação dos gestores, identificada como um dos fatores determinantes do sucesso da escola (CARVALHO, 2009).

A partir dessa afirmação, conforme já foram expressas logo no primeiro momento deste trabalho, uma vez que acredito, piamente, que um Gestor, bem preparado, consciente de suas atribuições, influenciará, diretamente, no resultado apresentado ao término do ano letivo, demonstrando melhorias na qualidade do ensino através de dados coletados durante todo o período trabalhado.

Para que esse processo venha a ocorrer, é de extrema importância que toda a equipe escolar tenha consciência e entendimento do processo e da rotina de toda a escola, sempre envolvendo e destacando os princípios e as estratégias que norteiam a gestão (LÜCK, 1998).

Trata-se, portanto, de uma conceituação que reforça ainda mais a necessidade da participação dos segmentos na gestão da Escola em vencer os obstáculos decorrentes de um trabalho individual, que tem sido recorrente em grande parte das escolas públicas, evidenciando a falha na formação do Gestor Democrático, e seu despreparo para trabalhar junto ao coletivo.

Ferreira (2000), ressalta o caráter de formador de cidadania que o exercício da gestão democrática desenvolve através da possibilidade de permitir a efetiva participação de todos os segmentos do processo educativo na gestão do processo escolar, possibilitando:

[...] a auto-formação de todos os envolvidos pela e para leitura, interpretação, debate e posicionamento que podem fornecer subsídios para novas políticas, repensando, no exercício da prática profissional, as estruturas de poder autoritário que ainda existem na ampla sociedade e consequentemente, no âmbito educacional e escolar. (FERREIRA, 2000, p.304).

Atualmente, são muitos os mecanismos que garantem à escola o cumprimento de seu novo papel social, como Elaboração e Implantação do Projeto Político Pedagógico da escola, Implantação do Plano de Desenvolvimento da Escola, criação do Conselho ou Colegiado Escolar e de organizações associativas da Escola (BRASIL, 2011).

É necessário, no entanto, esclarecermos que apenas a criação desses mecanismos não assegura uma gestão democrática, tampouco participativa; o gestor precisa garantir que todos os seguimentos estejam envolvidos no processo, criando condições para efetuar a participação de comunidades, alunos, funcionários e professores, mediante reuniões periódicas, previamente estabelecidas legalmente, solicitando sugestões e a colaboração de todos para que sejam alcançados melhores resultados na qualidade do ensino.

4.1.1 Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE)

Primeiro passo, que sinaliza o fim da burocracia nas instituições de ensino, o PDE busca por melhorias nos índices de aprendizagem com qualidade, aprovação e permanência na escola, considerando-a com uma identidade própria:

O Plano de Desenvolvimento da Escola é uma ferramenta gerencial que auxilia a escola a realizar melhor o seu trabalho: focalizar sua energia, assegurar que sua equipe trabalhe para atingir os mesmos objetivos e avaliar e adequar sua direção em resposta a um ambiente em constante mudança. O PDE constitui um esforço disciplinado da escola para produzir decisões e ações fundamentais que moldam e guiam o que ela é, o que faz e por que assim o faz, com um foco no futuro. (BRASIL, 2011, p.01).

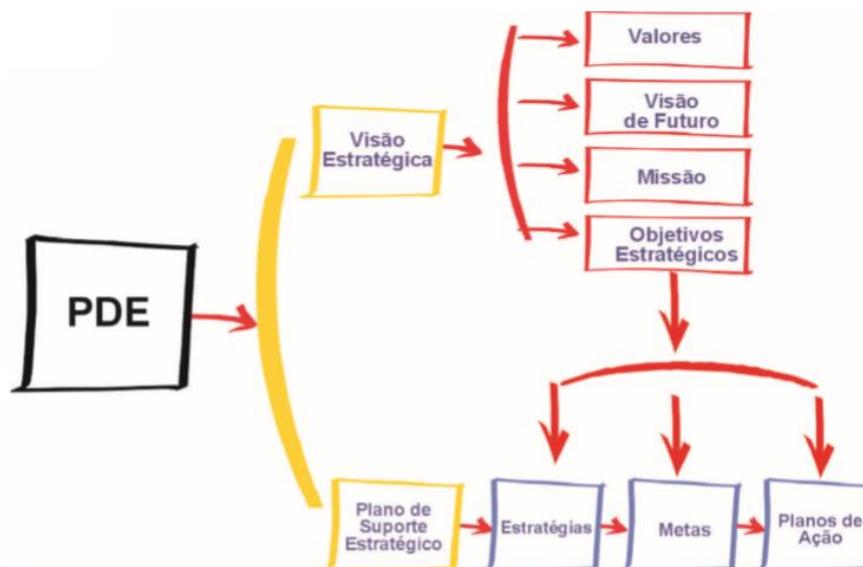
Podemos julgar que o sucesso do Plano dependerá da liderança do gestor, que conduzirá seu processo de implementação para atingir cada etapa traçada.

Por meio do PDE, a comunidade escolar irá analisar o desempenho da escola no passado, suas relações internas e externas, sua missão e valores e condições de funcionamento para, em seguida, projetar o seu futuro.

Para atingir estas metas, é imprescindível que sejam delineadas as estratégias que se pretende utilizar, de acordo com Maximiliano (2006), que as define como a seleção dos meios para realizar objetivos.

Estruturado em duas partes, o PDE foca na visão estratégica, em que a escola identifica seus valores e sua visão de futuro, e no plano de suporte pedagógico, cuja função é transformar a estratégia em realidade, de acordo com o Ministério da Educação, através de documento oficial publicado sobre o tema.

Figura 8 - Representação do PDE



Fonte: Ministério da Educação

Convém registrar que, até mesmo os Gestores menos preparados, com uma formação que possa vir a ser caracterizada como deficiente, têm condições de preparar o Plano de Desenvolvimento da Escola, uma vez que a própria Secretaria de Educação, em parceria com o Ministério da Educação⁵, disponibiliza, em seus respectivos sites, documentos oficiais que orientam, passo-a-passo, a sua elaboração.

Não nos cabe fazer quaisquer julgamentos antes de analisarmos nosso objeto de estudo com exatidão, entretanto, é impossível que não questionemos a falta de conhecimento diante de tantas instruções e orientações sobre como iniciar ações dentro de instituições de ensino, especialmente, quando estas têm como premissa, o futuro que, atualmente, pode ser estudado e criado através de um simples “click”.

4.1.2 Elaboração do Projeto Político da Escola

O Projeto Político Pedagógico da Escola tem como objetivo permitir que cada escola seja uma escola eficaz, uma vez que exige para a sua elaboração, uma

⁵ Manual de elaboração do PDE:

ftp://ftp.fnde.gov.br/web/fundescola/publicacoes_manuais_tecnicos/pde_escola.pdf

reflexão sobre o ensino que oferece e a aprendizagem dos alunos; tal reflexão diz respeito ao que ensinar, como ensinar e como avaliar para que os alunos aprendam, devendo expressar o compromisso com a aprendizagem dos seus educandos. Prevista em dispositivo legal⁶, as escolas definem seu papel social, cultural e educacional através da sua Proposta.

O projeto político-pedagógico busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da Escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sócio-político e com os interesses reais e coletivos da população majoritária. (VEIGA, 1991, p. 56).

Ao gestor, cabe a coordenação, a elaboração e a implantação da Proposta Pedagógica, articulando-a com o previsto no PDE, refletindo sobre os problemas de aprendizagem dos alunos, metodologia de ensino, processo de avaliação e outros aspectos do cotidiano escolar.

Para ser fundamentada, a sua elaboração exige uma gama de conhecimentos da equipe pedagógica que deve vê-la como um momento de troca de aprendizagem entre o grupo para que a escola possa progredir e melhorar cada vez mais.

A Proposta pedagógica na gestão democrática deve ser de acordo com a realidade da escola e não é de responsabilidade somente do diretor; sua elaboração deve ser coletiva, pois o projeto pedagógico é um processo contínuo.

Uma proposta pedagógica, como expressão clara e objetiva dos valores coletivos assumidos, deve contemplar as prioridades estabelecidas pela equipe, a partir das necessidades elencadas, da definição dos resultados desejados, incorporando a avaliação no desenvolvimento do trabalho.

É a característica não específica e não generalizável da proposta pedagógica que lhe confere a natureza de algo não definitivo, solicitando constantemente o conhecimento das ações desenvolvidas pelos professores das diversas áreas, pelos professores coordenadores pedagógicos e demais integrantes da equipe escolar, servindo de base para o diálogo e reflexão do grupo e para a participação da comunidade.

⁶ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, Artigo nº 12: Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: Elaborar e executar sua proposta pedagógica.

O Projeto Político Pedagógico (PPP), é a alma de uma escola, é um documento construído de forma coletiva no qual são expressos objetivos e metas para a busca de uma educação de qualidade. Este processo é bastante complexo e delicado, e precisa ser guiada com competência, sobriedade e principalmente paciência.

O PPP é diferente de planejamento pedagógico. É um conjunto de princípios que norteia a elaboração e a execução dos planejamentos, por isso, envolve diretrizes mais permanentes, que abarcam conceitos subjacentes à educação, como:

- Conceitos Antropológicos: (relativos à existência humana);
- Conceitos Epistemológicos: aquisição do conhecimento;
- Conceitos sobre Valores: pessoais, morais, étnicos;
- Conceitos Políticos: direcionamento hierárquico, regras.

O PPP é uma obrigação legal descrita na Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996), no inciso I do art.12, que estabelece que os estabelecimentos de ensino terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica.

Em síntese, as finalidades do Projeto são as seguintes:

- Definir coletivamente a identidade da escola de acordo com as particularidades e necessidade da comunidade a que pertence, e as metas a serem atingidas e ainda, em como serão alcançadas;
- Definir o conteúdo do trabalho escolar, levando em conta as Diretrizes Curriculares Nacionais, os Parâmetros Curriculares Nacionais, os princípios orientadores da Secretaria da Educação e a realidade da escola;
- Integrar as ações desenvolvidas na escola com a comunidade;
- Trazer a comunidade para dentro da escola, possibilitando a tomada de consciência dos problemas da instituição e das possíveis soluções, definindo as responsabilidades da escola e da comunidade;
- Criar parâmetros de acompanhamento e avaliação das ações escolares.

Dessa forma, a construção do PPP tem como seu principal mediador o Gestor Escolar, assegurando que a escola realize sua missão de ser um local de educação, entendida como elaboração do conhecimento, aquisição de habilidades e formação de valores. A Gestão para ser democrática, requer o envolvimento de todos nesse processo.

Por meio de um Projeto Pedagógico construído democraticamente e sendo norteador da prática pedagógica, a escola passa a integrar as mudanças dos novos

tempos, onde os diversos atores possam acompanhá-las enquanto sujeitos ativos, reconhecendo que as decisões e ações construídas de forma coletiva, contribuirão para bons resultados na aprendizagem dos alunos.

4.1.3 Conselho Escolar

O Conselho Escolar é composto por pais, professores, funcionários, alunos e a comunidade em geral. É um órgão deliberativo responsável pela tomada de decisão de questões no âmbito escolar, sendo um instrumento de democratização da escola.

É preciso ressaltar, entretanto, que a participação dos conselhos escolares não assegura a prática de uma gestão democrática; os membros destes conselhos devem participar, diretamente, das decisões de forma democrática, deixando de lado interesses pessoais e priorizando as necessidades coletivas, visando à melhorias na Educação.

De acordo com o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, a definição e a função do Conselho Escolar são:

Os conselhos escolares são órgãos colegiados compostos por representantes da comunidade escolar e local, que têm como atribuição: deliberar sobre questões Político-Pedagógicas, administrativas, financeiras, no âmbito da escola. Cabe aos conselhos também analisar as ações e empreender os meios a utilizar o cumprimento das finalidades da escola. [...] representam assim, um lugar de participação e decisão, um espaço de discussão, negociação e encaminhamento das demandas educacionais, possibilitando a participação social e promovendo a gestão democrática. São, enfim, uma instância de discussão, acompanhamento e deliberação, na qual se busca incentivar uma cultura democrática, substituindo a cultura patrimonialista pela cultura participativa e cidadã (BRASIL, 2004, p. 34).

Representando uma nova fase na escola pública, o Conselho Escolar atua em conjunto com a Direção da escola, auxiliando a enfrentar problemas e a tomar decisões no âmbito pedagógico, administrativo e financeiro.

Embasado na Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional nº 9394/96, Art. 14, Inciso II, estabelece os princípios da educação democrática, dentre os quais informa da importância da participação das comunidades escolares locais em conselhos escolares, para as decisões do processo educativo.

É competência do Conselho Escolar na sua função deliberativa:

- Participar da elaboração, acompanhamento e avaliação da execução da Proposta Pedagógica, do Regimento Escolar e do Plano de Desenvolvimento da Escola;
- Avaliar os resultados alcançados no processo ensino-aprendizagem e sugerir soluções para a sua melhoria;
- Implementar as diretrizes educacionais emanadas da Secretaria da Educação do Município a qual está subordinado;
- Encaminhar ao Conselho Fiscal as prestações de contas dos recursos alocados à escola;
- Convocar assembleias gerais com o fim de constituir a Comissão Eleitoral Escolar, para coordenar as eleições de Diretor e Vice-Diretor da U.E.;
- Elaborar plano de aplicação específico para cada recurso financeiro alocado à escola, responsabilizando-se pela execução e acompanhamento, bem como pela prestação de contas à Secretaria da Educação;
- Emitir relatórios anuais do desempenho acadêmico dos alunos e da U.E.;
- Acompanhar a frequência do corpo docente e administrativo, pronunciando-se a respeito;
- Acompanhar o Censo Escolar.

Nessa perspectiva, o Conselho é um órgão colegiado e democrático, cuja função é de democratizar as relações de poder.

A respeito das decisões a serem tomadas, Werle (2003), considera que:

Os conselhos escolares adquirem vida e forma material nas articulações relacionais entre os atores sociais que os compõem; na forma como pais, alunos, professores, funcionários e Direção apropriam-se do espaço do conselho, enquanto o constroem, de maneira dinâmica e conflitiva. (WERLE, 2003, p.102).

Como podemos perceber, o Conselho Escolar é de extrema importância para a tomada de decisões e para as ações da Unidade Escolar, porém, através de minhas experiências durante todos estes anos no Magistério Estadual Paulista, posso afirmar, com segurança, que muitas escolas não consultam tal órgão, tampouco se preocupam com sua formação.

Curiosamente, são escolas que fazem parte daquelas já descritas no início desta pesquisa, que não caminham conforme deveriam, apresentando baixos índices de aprendizagem e, por vezes, altos índices de violência e de indisciplina.

4.1.4 Associação de Pais e Mestres

A Associação de Pais e Mestres (APM) é uma instituição auxiliar da escola, criada com a finalidade de colaborar no aprimoramento do processo educacional, na assistência ao escolar e na integração família-escola-comunidade. É uma associação civil de natureza social e educativa, sem caráter político, racial ou religioso e sem finalidades lucrativas. Resumidamente, de acordo com São Paulo (1978), são objetivos da APM:

- Colaborar com a direção do estabelecimento para atingir os objetivos educacionais pretendidos pela escola;
- Representar as aspirações da comunidade e dos pais de alunos na escola;
- Favorecer o entrosamento entre pais e professores possibilitando: a melhoria do ensino e aproveitamento escolar de seus filhos;
- Programar atividades culturais e de lazer;
- Contribuir para a conservação do prédio e colaborar na assistência escolar em áreas socioeconômicas e de saúde;
- Contribuir para ampliar o conceito de escola para ser um centro de atividades comunitárias.

Portanto, a Associação de Pais e Mestres é a instituição responsável pela gestão dos recursos financeiros descentralizados, estando regulamentada por um estatuto padrão entre as escolas estaduais. Assim como aponta Werle (2003), a forma como se dará a gestão dos recursos financeiros por esta instituição indica os avanços ou retrocessos a caminho da almejada gestão democrática da escola presente nas legislações educacionais em vigor.

4.1.5 Grêmios Estudantis

O grêmio estudantil é um espaço de representação dos alunos na escola; um instrumento que os estudantes possuem para expressar suas reivindicações, e também um espaço de lazer, sociabilidade e política.

Segundo Vasconcellos (2009), a partir dos anos 80, a escola se constituiu num espaço importante em termos de efetivação das políticas educativas.

O protagonismo juvenil, enquanto uma prática do Grêmio Estudantil surge, reiterasse, a partir das reformas educacionais como uma proposta inovadora, ocupando o tempo livre do jovem. Esta nova cultura cívica convoca a sociedade para o exercício da responsabilidade social, fortalecendo ações voluntárias que contribuiriam com a educação pública. Canaliza-se desta forma, toda e qualquer presença da suposta indignação do ser humano, diante das injustiças sociais por meio da realização de trabalhos voluntários, transformando essa energia que poderia ser contestadora em necessidade de ajudar, de se sentir responsável e de cada um fazer a sua parte (COSTA, 2001).

Há uma nova direção nas discussões desenvolvidas pelo Grêmio Estudantil, propondo a formação de um novo tipo de cidadão, que leva em conta, mas de forma diversa, transformações políticas, sociais e econômicas. Discutem-se as soluções imediatas no sentido de intervir na superação de situações problema, atuando-se de forma voluntária e em parceria com a comunidade.

A participação dos estudantes no Grêmio Estudantil propicia aos jovens, ao longo de sua trajetória, uma série de atributos, como a vinculação com ideais coletivos em detrimento aos valores individuais, liderança, boa articulação de ideias e pensamento crítico. Essa participação dos estudantes na vida escolar é vista como uma forma de democratizar a gestão da escola (GOMES, 2000).

4.2 Pressupostos da Gestão Democrática

Como já foi dito até aqui, para romper com a administração escolar tradicional, é preciso que os problemas da escola sejam enfrentados de forma coletiva, com todos os profissionais engajados, a fim de reverter os problemas educacionais cotidianos.

Vivemos na Era Tecnológica, em que o ser humano tende a se isolar para interagir através de seu celular em aplicativos e redes sociais e, muitas vezes, sem perceber, essa atitude o torna um indivíduo solitário, uma vez que não interage com aqueles que estão a sua volta.

Nesse novo universo, aparenta que haja um incentivo para que as pessoas alcancem sucesso sozinhas, de forma individualista, o que é totalmente o oposto da

gestão educacional democrática, que favorece o fortalecimento do coletivo, a fim de que todos, juntos obtenham êxito em suas atividades e conquistas.

Além do exposto, há o desgaste diário nas relações de trabalho, que também faz com que o indivíduo venha a se isolar. Entretanto, é necessário que esses obstáculos sejam superados, resgatando, assim, a possibilidade de união e de participação do grupo.

Na gestão atual, a administração deve se tornar secundária; o Diretor, aquele que ficava em sua mesa assinando papéis e tomando decisões, deve estar a serviço do pedagógico, envolvido em situações diversas, misturando-se ao grupo docente e funcionários, de maneira ativa e participativa (BASTOS, 2002).

Tal conceito de gestão democrática da educação, para Ferreira (2000), envolve valores e atitudes como construção da cidadania, que inclui a noção de autonomia, participação, construção partilhada, pensamento crítico em oposição à ideia de subalternidade, mas envolve, também, a de responsabilidade, prestação de contas, bem comum, espaço público.

Na prática, independente de leis, esta divisão de responsabilidades presume tomada de decisões e solução de problemas realizadas em conjunto, a partir de diretrizes elaboradas pelas comunidades internas e externas.

São gerados, assim, ganhos em qualidade dessas decisões, pois estas podem refletir a pluralidade de interesses e visões que existem entre os diversos atores sociais envolvidos. Neste contexto, a função do diretor passa a ser a de mediador e coordenador, respaldado pela comunidade escolar.

Dessa forma, a comunidade, terá um papel fundamental na escola, não apenas como conhecedor do processo, mas como parte integrante e necessária em sua organização, conforme Paro (2003):

Cada vez mais se afirma a participação da comunidade – especialmente dos pais, não apenas como um direito de controle democrático sobre os serviços do Estado, mas também como uma necessidade do próprio empreendimento pedagógico que é levado a efeito na Escola, mas que supõe seu enraizamento e continuidade com todo o processo de formação do cidadão que se dá no todo da sociedade. (PARO, 2003, p. 59).

O grande desafio dos gestores, portanto, é transformar sua maneira de administrar a instituição, reconhecendo todas as necessidades de mudança a partir da ação democrática, descentralizando o poder das decisões, de maneira que a

comunidade passe a ser um referencial importante, que deverá ser envolvida em todo o processo pedagógico e administrativo.

Sarubi (2006) afirma que, em razão da mudança sobre o perfil do diretor escolar, este precisa ter comportamento de acordo com os princípios de gestão democrática, devendo ser articulador e incentivador dos trabalhos coletivos e também buscar popularidade junto à comunidade escolar, haja vista o crescente entusiasmo pela eleição para diretor escolar.

A gestão democrática impõe novas exigências à gestão escolar para atender às novas demandas, requerendo novas práticas escolares a serem desenvolvidas no interior da escola.

Segundo Gracindo (2007), exige-se:

[...] a necessidade de: participação de todos os segmentos da escola e da comunidade local nas decisões que afetam o processo escolar, autonomia escolar, tanto no sentido institucional, como na dimensão pessoal dos diversos segmentos escolares; aceitação das diferenças que marcam os sujeitos sociais envolvidos no processo educativo; prestação de contas das ações desenvolvidas pela escola, à sociedade, dada sua dimensão pública. (GRACINDO, 2007, p. 138).

Dentre as novas exigências para a gestão escolar, destaca-se sua relação com os conselhos escolares, grêmios estudantis e outros colegiados, como já mencionado, a fim de garantir o direito de voz e de participação dos atores envolvidos no processo escolar, que assegurem legitimidade às decisões que emergem no interior das escolas, construindo uma identidade própria, a partir de suas necessidades (GOMES, 2000).

Cabe ao Gestor da escola saber direcionar e definir as prioridades, mostrando ao grupo que o cerca, as melhores soluções a serem tomadas, ensinando a todos que nem sempre o que parece melhor é o que realmente é necessário para a instituição no momento solicitado.

Cabe a ele, também, saber lidar com a grande diversidade de pensamento dos que a ele recorrerão em momentos diferentes, com problemas e apontamento de soluções diversos, tornando assim a decisão final, uma ação democrática e que beneficiará a todos e/ou a grande maioria.

4.3 Boas práticas reais da Gestão Democrática

Realizar a democratização da gestão escolar, é uma tarefa árdua, que requer coragem e compromisso por parte de seus idealizadores, especialmente porque, por vezes, a Gestão Democrática, é vista como uma utopia em termos de reestruturação de todo o ambiente escolar, embora Paro (1986), pontue que o termo em questão, apesar de significar um lugar que não existe, possa ser um ponto de referência e vir a existir como uma solução dos problemas da escola, resultado da democratização das relações no interior escolar.

Nesse aspecto, citando como práticas reais, desejáveis e possíveis, numa escola caracterizada pela Gestão Democrática, a integração entre escola e comunidade é fundamental, como sendo um ponto de partida para estabelecer novas relações entre a instituição e o contexto no qual esta encontra-se inserida, eliminando os controles formais, e incentivando totalmente a autonomia das unidades de educação, a fim de se construir uma nova cidadania, fortalecendo, como consequência, um processo democrático mais amplo, conforme assinalam Garbin e Almeida (2007).

A escola contemporânea deixou de ser responsável tão somente pela transmissão de conhecimento, apresentando, hoje, um papel muito mais importante na sociedade, tendo em vista que volta-se à incumbência de promover o desenvolvimento do cidadão, sendo seu dever, também, formar para o exercício da cidadania, de acordo com sua visão de sociedade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), assevera tal compromisso em suas disposições gerais, ao dispor, em seu Art. 22º, que:

A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania, e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (BRASIL, 1996).

Não apenas com o intuito de seguir legislações, que são de efetiva importância para que necessidades sejam supridas, mas com o intuito de contribuir de maneira satisfatória e eficaz com o desenvolvimento do alunado, a Gestão Democrática tem por dever, tanto social, quanto moral, de desenvolver atividades que integrem a comunidade, formando cidadãos que sejam fortes e determinados para exercerem seu papel numa sociedade cada vez mais complexa.

Importa mencionar que Cury (2007), defende que tanto quanto um direito, a educação é um dever – direito do cidadão e dever do Estado, cujas prerrogativas nascem de pessoas que passam a gozar de algo que lhes pertence, sendo juridicamente protegido desde o ano de 1934, por meio de Constituição Federal, guiando, ainda, princípios de igualdade, como um dos pressupostos a tal direito, e a gestão democrática se dá em sua representatividade, que por injunção do documento supracitado, permeia-se pela transparência, impessoalidade, autonomia, participação, liderança e trabalho coletivo.

Contrapondo-se a tais premissas e preceitos, Paro (1986), observa que a escola é um sistema hierárquico que, pretensamente, coloca todo o poder nas mãos do diretor, que é considerado autoridade máxima na instituição de ensino, indo na contramão de uma gestão democrática, que descentralize o poder, e agregue todas as capas que compõem a instituição.

Cury (2007), acrescenta que por ser um serviço público, é de obrigação do Estado a intervenção no campo das desigualdades sociais, cuja função social da escola deva ser um instrumento para a diminuição de discriminações, tornando-se imprescindível que os mais diversos sujeitos contribuam, efetivamente, para este objetivo, contando com a colaboração da família e da sociedade, daí, sua importância extrema em uma gestão democrática, no que diz respeito à comunhão de responsabilidades para com a tomada de decisão neste espaço específico.

Para Libâneo (2004), a participação é o principal meio de assegurar a gestão democrática na escola, possibilitando, assim, o envolvimento de profissionais e de comunidades no funcionamento escolar, de modo que objetivos e metas sejam por eles alcançados, favorecendo, também, uma maior aproximação entre professores, alunos, equipe gestora e pais.

Para tais pontos, conforme suas respectivas fundamentações, apresenta-se na tabela abaixo, as boas práticas reais de uma gestão democrática, que se construiu com base em ideias utópicas, de um lugar que não existia antes de sua criação, mas que nos dias atuais, encontra território fértil de aprimoramento e de desenvolvimento dos educandos, que participam de projetos e de ações visando ao seu próprio crescimento:

Tabela 2 - Práticas Reais da Gestão Democrática

Prioridade	Metas	Ações
Sala de Leitura	Estimular a leitura nos alunos e na comunidade	Desenvolvimento de projetos; Aquisição de literaturas; Aquisição de computadores para pesquisa; Aquisição de impressora multifuncional.
Projeto Escola da Família	Estimular a inclusão social, tendo como foco o respeito à pluralidade, bem como uma política preventiva que concorra para uma qualidade de vida cada vez melhor.	Fortalecer modalidades esportivas para alunos e comunidades; Oferecer cursos que atendam às necessidades da comunidade em 4 eixos distintos: Esporte, Cultura, Saúde e Trabalho.
Jornal na Escola	Estimular a interação do aluno com a realidade social, sendo o jornal considerado uma fonte para atingir tal objetivo.	Desenvolver o jornal envolvendo todas as disciplinas; Capacitar os alunos com profissionais na área de jornalismo.
Rádio na Escola	Estimular no aluno a reflexão crítica, contribuindo para uma educação mais eficiente.	Instalação da rádio na escola, com caixinhas de som nas salas e demais dependências; Capacitação de alunos com profissionais da área de comunicação.
Feira Cultural	Despertar e desenvolver a consciência crítica, valorizando a criatividade, a atitude, o empreendedorismo e a inovação.	Desenvolver projetos de pesquisa nas áreas do conhecimento; Aquisição de computadores para pesquisa; Parceria com profissionais no desenvolvimento de projetos e palestras.
Cursinho preparatório para o ENEM	Estimular o estudante a rever o conteúdo aprendido ao longo da vida escolar para que, preparado, possa	Parceria com Universidades para obtenção de professores; Aquisição de material de papelaria;

	ingressar em exames vestibulares.	Parceria com comerciantes da cidade para fortalecer a APM.
Projeto Diversidade Cultural	Estimular a busca pelo desenvolvimento à diversidade cultural no cotidiano escolar, envolvendo alunos e comunidade.	Palestras sobre o tema; Rodas de conversa; Peças teatrais.

Fonte: Elaborada pelo Autor

A fim de esclarecer as ações acima propostas, evidenciando a importância da gestão democrática para sua efetivação, há que se compreender, a exemplo, a proposta do Projeto Escola da Família, consistindo na abertura de escolas estaduais aos finais de semana, a fim de se atrair a comunidade para conviver neste espaço, transformando-a em centro de convivência, onde são desenvolvidas atividades relacionadas à arte, educação, cultura e demais eventos, cujos universitário e voluntários têm o papel fundamental de auxiliar essa integração com a comunidade (GROH, 2006).

Figura 9 - Escola da Família



Fonte: Acervo do Autor

Oliveira e Terezani (2008), esclarecem que a Escola da Família está diretamente ligada ao lazer, possibilitando e reforçando a interação social, bem como a responsabilidade participativa, fortalecendo laços entre todos os envolvidos no Programa, especialmente, em camadas menos favorecidas, que não têm muitos espaços para recreação e convivência familiar diversificada.

Ademais, familiares passam a ter acesso a um universo inacessível até então, participando de aulas de dança, cinema, teatro e demais oficinas, tornando-se uma escola comunitária, onde pais e alunos podem participar, juntos, de atividades escolares, educando, não apenas a criança, mas seus familiares (FREEMAN, 1977), como se observa na figura abaixo, que envolve, ainda, a descoberta de novos talentos no interior da escola e por intermédio do programa:

Figura 10 - Programa Escola da Família



Fonte: Acervo do Autor

A Escola democrática, caracterizada por uma Gestão Democrática, é exatamente essa abertura por parte da direção, em dispor os recursos da instituição

para uma comunidade, transpondo barreiras de interação e relacionando-se ativamente com todos os envolvidos nesse processo.

As instituições escolares, conforme ressalta Didonê (2013), deve buscar uma aproximação da realidade comunitária, sem esperar que esta busque participar sem qualquer estímulo; é preciso que a escola se contamine com o bem e o mal das comunidades, a fim de se oportunizar maior incentivo a estar presente e atuante na escola.

O Projeto Escola da Família, é justamente essa mistura e contaminação; o convívio da comunidade dentro do ambiente escolar é a garantia de uma atuação mais efetiva, em que o Gestor Democrático, munido de conhecimentos necessários para esta ação, fará a mediação entre ambos os espaços, favorecendo relações e alcançando objetivos.

De acordo com os resultados esperados, conforme explicitados na tabela das práticas reais para este tipo de gestão, a Escola da Família estimulará a inclusão social, focando no respeito à pluralidade, bem como à melhoria da qualidade de vida da comunidade que compõe este segmento.

Ilustrando o exposto, a escola realizou atividades no último dia 8 de março deste ano corrente de 2020, promovendo campanhas acerca do Dia Internacional da Mulher, com a participação ativa de membros da comunidade na confecção de lembrancinhas para a celebração da data, conforme figura abaixo:

Figura 11 - Atividade Escola da Família: Dia Internacional da Mulher



Fonte: Acervo do Autor

Uma outra ação prática, que deve fazer parte de programas implementados por uma Gestão Democrática, diz respeito à Sala de Leitura; de acordo com Resolução SE 76, de 28 de dezembro de 2017, que dispõe que estes espaços deverão assegurar aos alunos o acesso irrestrito a livros, revistas, jornais, folhetos informativos, catálogos, vídeos, DVDs, CDs e quaisquer outras mídias e recursos complementares, incentivando à leitura como principal fonte de informação e cultura, lazer e entretenimento, comunicação, inclusão, socialização e formação de cidadãos críticos, criativos e autônomos, torna-se, então, um outro momento de socialização em que os componentes da Escola da Família também farão uso de todas as ferramentas necessárias para aprimorar conhecimentos, recorrendo, novamente, à integração.

Paro (2000), salienta que é necessário prover condições materiais para que a comunidade esteja presente na escola, não restringindo sua participação apenas à administração escolar.

Neste aspecto, também se vê como imprescindíveis tais ações, propagadas tão somente por um gestor democrático, comprometido com a democratização do ensino, em que todos que participam desse processo, têm o direito a um ensino igualitário e satisfatoriamente formativo para seu crescimento pessoal e profissional, como abaixo, realizado através da Oficina de Xadrez, evidenciando a importância de uma gestão transformadora, em detrimento do autoritarismo obsoleto que ainda é referência de educação:

Figura 12 - Oficina de Xadrez



Fonte: Acervo do Autor

Aqui, nesta dissertação, colocando-me como um Gestor Democrático, posso assegurar que tais ações foram devidamente implantadas na escola na qual atuo, situada na cidade de Araçoiaba da Serra, Prof^a Maria Angélica Baillot, que apresenta uma missão definida e embasada nos princípios de liberdade, e nos ideais de solidariedade, cuja finalidade é de alcançar o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania, indo de encontro às ideias aqui apresentadas por Almeida (2007), e ainda contidas em Leis de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), preparando-o e qualificando-o para o trabalho.

Acrescento também que a escola em questão tem como objetivo desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício de sua cidadania, através de meios para progredir no trabalho e em estudos.

A Feira Científica, nesse sentido, se configura neste modelo de preparação para o trabalho, projetando situações de cunho profissional, em que os alunos têm contato com o dia a dia de profissionais de várias áreas, simulando momentos de sua atuação, como na figura abaixo:

Figura 13 - Feira de Ciências



Ademais, além de tais práticas necessárias para ampliar o conhecimento do educando, a escola, marcada pela democratização do ensino, também oferece o Cursinho Preparatório para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a fim de estimular o estudante a rever conteúdos aprendidos ao longo da vida, preparando-o para exames vestibulares.

A implementação de medidas de políticas educacionais tem sido reorientada com base em habilidades relacionadas à área de ciências, a despeito da LDB e o compromisso de equacionar ciências e humanidades de forma balanceada, conforme destacam Bonamino e Franco (1999), acrescentando também que o Exame procura estreitar relações com iniciativas voltadas para a Reforma do Ensino Médio, tornando-se um dado relevante quando avaliações catalisam reformas que beneficiam, especialmente, os menos favorecidos.

Paro (1986), argumenta que se queremos uma escola transformadora, precisamos transformar a escola que já temos, transformando o sistema de autoridade e a distribuição do próprio trabalho no interior da instituição.

As boas práticas reais da Gestão Democrática aqui apresentadas, compõem uma série de ações a serem tomadas por gestores devidamente aptos a integrarem comunidade e escola, frisando a importância da descentralização do poder, a fim de se alcançar uma realidade possível, sempre buscando a democracia nas mais diversas ações de âmbito educacional.

Para Buss (2008), o gestor escolar, democrático, além de habilidades técnicas, deve e precisa ter sensibilidade quanto às questões e às necessidades humanas, pois, apenas dessa maneira, conseguirá multiplicar a participação de todos no processo de gerir uma instituição de ensino, assim como se tem procurado fazer em relação à escola Prof^a Maria Angélica Baillot.

Luce e Medeiros (2008), corroboram com o apresentado, ao afirmarem que a gestão democrática está associada ao estabelecimento de mecanismos legais e à organização de ações que desencadeiem a participação social, fazendo uso de recursos e de necessidades de investimento e executando deliberações coletivas.

5 A FORMAÇÃO DO GESTOR DEMOCRÁTICO

Neste capítulo, o objetivo é conhecer o perfil requerido do gestor democrático, bem como suas competências para o exercício desta função, analisar os cursos de Pedagogia de modo a adquirir um panorama acerca das disciplinas ofertadas, incluindo uma visão sobre os conhecimentos adquiridos pelo estudante, que atuará tanto quanto professor de séries iniciais, quanto gestor democrático de escolas, públicas ou privadas.

As questões anteriormente analisadas, colocam o problema da formação do gestor, nos fazendo questionar qual direção está apontando esta formação, e se indicará um profissional dotado de perfil e competências para efetivar uma gestão democrática da escola, ou sugere uma formação que está demasiadamente distante de ser condizendo com as exigências aqui levantadas?

Este capítulo apresenta, portanto, uma reflexão sobre a formação do gestor democrático, tendo como referência os cursos de Pedagogia no Brasil.

Desde a última década do Século XX, a intervenção profissional dos Pedagogos vem se tornando uma questão importante, tanto no debate acadêmico, como na formação profissional.

Argumentos sobre a importância do papel do gestor nas instituições de ensino são incontestáveis. Clara e evidente é também a relação de autoridade com que o cargo se impõe neste contexto.

Do ponto de vista administrativo e estrutural, a gestão escolar é função de responsabilidade e vislumbra a necessidade de embasamentos teóricos, técnicos e operacionais, representados por conhecimentos pedagógicos e administrativos. Por outro lado, na esfera da ação profissional (social), normalmente cabe ao gestor a glória das conquistas, assim como a culpa pelas derrotas, pois a ele é imputada a responsabilidade pelas tomadas de decisões finais (LIBÂNEO, 2001).

Amparada pela LDB, em seu Art. 64, tal formação dar-se-á por meio de Cursos de Graduação em Pedagogia, ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida a base comum nacional.

Gadotti (2000), afirma que o graduado em Pedagogia deverá contemplar consistente formação teórica, diversidade de conhecimentos e de práticas, articulados no curso ao longo de sua formação, desenvolvendo a habilidade e a aptidão de atuar

com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime e igualitária; compreender, cuidar e educar crianças oriundas do ensino fundamental, de forma a contribuir para o seu desenvolvimento, nas dimensões física, psicológica, intelectual, social e política, demonstrando consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, entre outras; reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais e afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas; aplicar modos de ensinar diferentes linguagens de forma; desenvolvendo trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento; a relacionar as linguagens dos meios de comunicação aplicadas à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas; a participar da gestão das instituições em que atuem enquanto estudantes e profissionais, contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico.

Paro (2003), considera que a formação do gestor deveria conter, pelo menos, conteúdos sobre Fundamentos da Educação (Históricos, Filosóficos, Sociológicos, Econômicos, Psicológicos), Didática, as metodologias necessárias para bem ensinar, determinado conteúdo programático e as questões relacionadas à situação da Escola pública.

Outros autores e pesquisadores, como Lima (2008), ensaiam uma articulação entre a cultura e a formação, defendendo uma maneira de articulação excepcionalmente funcional, baseada numa relação linear e unidirecional entre a segunda (formação) e a primeira (cultura).

Em outras palavras, à formação profissional dos educadores é atribuído um papel central na difusão e reforço da cultura e da identidade organizacionais.

Essa relação é requerida porque o novo perfil do profissional da educação, especialmente de um gestor escolar, exige que se procure atender às necessidades de qualidade, produtividade e flexibilidade. Dessa forma, saber fazer não é mais o suficiente em nossa nova sociedade; é preciso ir além, conhecer e, acima de tudo, saber aprender.

O novo educador deve estar preparado para a iniciativa, para o imprevisto, para a decisão e para a responsabilidade (VEIGA, 1991).

Ao assumir esse papel, o gestor deve, necessariamente, buscar a articulação dos diferentes segmentos em torno de uma educação de qualidade, o que implica uma liderança democrática, capaz de interagir com todos os segmentos da comunidade escolar.

A liderança do gestor requer uma formação pedagógica crítica e autônoma dos ideais neoliberais. Nesse sentido, o objetivo é construir uma verdadeira educação com sensibilidade e também com destrezas para que se possa obter o máximo de contribuição e participação dos membros da comunidade.

Nessa direção, temos que admitir que a formação do gestor democrático está acima de “métodos conteudistas”, de técnicas que não se aplicam à prática, como é possível verificar em muitas instituições. Muitos profissionais têm uma formação alheia àquela que aqui tem sido descrita e, em virtude disso, encontram dificuldades para atuar nas escolas, insistindo nos modelos tradicionais de administração.

Segundo Paro (2003), o modelo de gestão pode ser entendido como um conjunto de normas, princípios e conceitos, que têm por finalidade orientar o processo administrativo de uma organização, para que esta cumpra a missão para a qual foi constituída.

Assim, a gestão escolar é elemento central de otimização de recursos, tempo, espaço e planejamentos, visando à eficiência dos resultados pretendidos.

Pode-se analisar a formação do gestor, assim como o curso de pedagogia, com várias contradições.

Para Aguiar (2006), quando nos deparamos com a formação dos profissionais de educação, devemos levar em consideração as questões referentes ao contexto e às reformas educacionais ocorridas no Brasil. Entretanto, o que vemos é que o pedagogo limita-se à questões secundárias do processo educacional e, por consequência, ocorre o empobrecimento do trabalho pedagógico, onde cada profissional fica preso à sua área de atuação, às vezes, com poucos conhecimentos.

A divisão do curso de Pedagogia em diferentes habilitações está diretamente relacionada à forma de organização do trabalho na sociedade capitalista, onde existe uma dicotomia entre quem pensa e quem executa, quem faz.

O gestor deve atingir, em sua formação, duas dimensões: a técnica e a política. Na dimensão técnica, ele deve ser levado a conhecer e compreender o que podemos chamar de base docente, que são todos os conhecimentos do processo da gestão de uma organização; na dimensão política, requer sensibilidade para perceber e se

antecipar aos movimentos da realidade, capacidade dialética de negociação de conflitos nas relações interpessoais, sem negar as diferenças (GRACINDO, 2007).

O maior desafio a ser empreendido em relação à gestão diz respeito à qualificação do gestor, por duas razões. Primeiramente, porque o modelo e o processo de qualificação dos atuais gestores estão ancorados em parâmetros que não comportam as novas demandas institucionais e sociais; segundo, porque a gestão da educação, atualmente, tornou-se um dos principais fatores do desenvolvimento institucional, social e humano.

Estas questões relacionadas à formação necessária do gestor têm resultado em discussões acadêmicas que consideram dois posicionamentos: de um lado, existe a necessidade de que o gestor possua a formação docente com formação específica na área de política e gestão da educação; por outro, este conhecimento não deve ser apenas vinculado ao gestor/administrador, mas deve estar presente em todos os cursos de formação de professores para que todos tenham condições reais de participação no processo de gestão democrática (ESTEVÃO, 2002).

Os novos cenários da sociedade contemporânea exigem profunda revisão dos processos de formação dos gestores educacionais.

Sendo a gestão, responsável por realizar a mediação no seio da prática social global (SAVIANI, 2008) e, tendo como grandes princípios assegurar uma educação comprometida com a sabedoria de viver junto respeitando as diferenças, comprometida com a construção de um modo mais humano e justo para todos os que nele habitam, independentemente de raça, cor, credo ou opção de vida, percebemos a necessidade de uma formação diferenciada e continuada deste profissional.

Os Cursos de Pedagogia não têm se mostrado suficientes para abranger todo esse processo de formação do gestor, pelo qual se faz imprescindível que haja um melhor aproveitamento e, evidentemente, uma melhor preparação.

Além da necessidade da formação continuada para aprimorar conhecimentos já adquiridos, esta é hoje, uma necessidade para todos os profissionais, e deve ser entendida como um mecanismo de permanente capacitação reflexiva de todos os seres humanos, às múltiplas exigências e desafios que a ciência, a tecnologia e o mundo do trabalho colocam (FERREIRA, 2000).

Por fim, a formação do gestor não pode ser vista como um processo finalizado, mas sim como formação continuada, envolvendo cursos de pós-graduação, extensão,

atualizações, seminários, trocas de experiências entre pequenos grupos, para que realmente, este profissional tenha condições de estar exercendo sua função.

Percebe-se, entre os profissionais da área de educação, a deficiência do atual sistema de formação dos educadores/gestores em nível superior, principalmente ao considerar a separação entre o curso de pedagogia e as licenciaturas, somadas às mudanças ocorridas nesse mesmo curso, conforme observa-se nas afirmações de Estevão (2002):

A sua autoridade será legitimada não tanto pela sua habilidade em manusear técnicas de gestão, mas pelo seu perfil de pessoa educada e educador, capaz de reconhecer e dar poder a outros autores, dentro do pressuposto de que o objetivo de uma política democrática não é erradicar o poder, mas multiplicar os espaços em que a relações de poder estarão abertas à contestação democrática. (ESTEVÃO, 2002, p. 96).

Uma formação dentro de tais parâmetros, pressupõe um gestor mais consciente do aprimoramento de suas capacidades, o que, futuramente, poderá refletir em maiores chances de implementar na instituição o verdadeiro processo de gestão democrática participativa.

O mundo tem estado em constante mudança e, apesar de um certo conservadorismo que, inegavelmente, existe nas escolas públicas, estas não podem estar à margem, tampouco em outra dimensão, que não sejam as mudanças.

Dentro dessa dinâmica, por vezes complexa, um dos sujeitos principais é o gestor escolar, um dos agentes que não se articula tão somente às questões financeiras, mas também com a dimensão pedagógica de relações humanas construídas dentro do contexto escolar e, como não poderia deixar de ser, dentro dessa nova sociedade do século XXI.

Assim, uma forte tendência eclética situa a versão profissional do gestor escolar a um gerente de mil funções. Em qualquer contexto, mas, principalmente em escolas públicas, na evidência, por exemplo, da violência, depredação escolar e clientela carente de assistência básica à dignidade da vida humana, o gestor, por vezes, não sabe como lidar com tais situações, nem a quem recorrer.

O dirigente escolar, contemporâneo e complexo, se reparte entre diversificadas atividades, mas pode titubear quando questionado sobre a sua real atribuição. Santos (2008), reflete sobre esta questão, apontando que:

Um dilema, até o momento, parece-nos insolúvel: as atribuições previstas nas normas estatutárias e regimentais, embora exijam do gestor escolar maior ênfase no trabalho pedagógico (atividade-fim), acabam dando margem, na prática à predominância do administrativo- burocrático (atividade-meio) por

força das tarefas rotineiras; registros de vida escolar do aluno; prontuário dos professores e funcionários, relatórios de medidas e ações propostas pelas secretarias da educação e todo tipo de levantamentos estatísticos. (SANTOS, 2008, p. 14).

Todos os critérios e precedentes necessários legalmente estabelecidos para a atuação no cargo de gerenciamento escolar, não amenizam ou impedem que o despreparo e a fragilidade composta e engendrada, também no processo de formação inicial, acarretem falhas e problemas durante o período de gestão de qualquer diretor.

Os cursos de Pedagogia abordam muitos assuntos teóricos, porém, não enfocam preceitos reais do meio burocrático, pedagógico, de verbas de materiais, reformas, administração, ou seja, as funções que o gestor escolar, por necessidade e exigência, vem desempenhando historicamente (FREITAS, 2007).

O gestor da escola pública brasileira, desta maneira, se depara com um gigantesco desafio, prevendo assim, deste profissional, uma exigência pautada em execução com compromisso e humanização, conforme as condições em que se desloca a sua prática.

Esse processo de mudança, que amplia o estabelecimento de ações compartilhadas na escola e fortalece a forma de organização coletiva, com a estrutura de equipe gestora e a criação e a atuação dos Conselhos Escolares, tem se mostrado um dos caminhos para se avançar na democratização da gestão escolar.

Nessa direção, ter definidos, claramente, as atribuições e o papel político da equipe gestora e do Conselho Escolar é fundamental. De igual modo, é necessário destacar as atribuições comuns das duas instâncias e suas formas de articulação político pedagógica.

Para encerrarmos este capítulo, cujo objetivo era apresentar a formação de um gestor democrático, bem como seu perfil, de acordo com a legislação vigente, trazemos aqui a Resolução SE 56/2016, que dispõe sobre o perfil, competências e habilidades requeridos pelos Diretores de escola da rede estadual de ensino.

Como dirigente e coordenador do processo educativo no âmbito da escola, compete ao diretor promover ações direcionadas à coerência e à consistência de uma proposta pedagógica centrada na formação integral do aluno.

Tendo como objetivo a melhoria do desempenho da escola, cabe ao diretor, mediante processos de pesquisa e formação continuada em serviço, assegurar o desenvolvimento de competências e habilidades dos profissionais que trabalham sob

sua coordenação, nas diversas dimensões da gestão escolar participativa: pedagógica, de pessoas, de recursos físicos e financeiros e de resultados educacionais do ensino e aprendizagem.

Como dirigente da unidade escolar, cabe-lhe uma atuação orientada pela concepção de gestão democrática e participativa, o que requer compreensão do contexto em que a educação é construída e a promoção de ações no sentido de assegurar o direito à educação para todos os alunos e expressar uma visão articuladora e integradora dos vários setores: pedagógico, curricular, administrativo, de serviços e das relações com a comunidade.

Compete, portanto, ao Diretor de Escola uma atuação com vistas à educação de qualidade, ou seja, centrada na organização e desenvolvimento de ensino que promovam a aprendizagem significativa e a formação integral do aluno para o exercício da cidadania e para o mundo do trabalho (PARO, 2003).

O diretor, de acordo com a Resolução SE 56/2016, deve ter a capacidade de:

- Promover valores e princípios democráticos e participativos, éticos, de inclusão, de justiça e equidade;
- Implementar a política educacional da SEE-SP, considerando o contexto local e indicadores sociais e educacionais;
- Liderar a ação coletiva de elaboração, implementação, avaliação e redirecionamento da proposta pedagógica da escola assegurando o direito à educação para todos os estudantes e o desenvolvimento de competências e habilidades dos profissionais que trabalham sob sua coordenação.

Além do perfil e das competências requeridas, o profissional deve ter conhecimento do papel social da educação e da função social da escola na sociedade contemporânea e no contexto local, incluindo os princípios e diretrizes de políticas educacionais nacionais e da SEE-SP no contexto social e de desenvolvimento do País e do Estado de São Paulo, bem como a sua implementação.

Cabe a nós, por fim, analisarmos no capítulo que segue, após todas as informações obtidas sobre a demanda requerida pela nossa sociedade atual, se os Cursos de Pedagogia apresentam as condições de suprir tais necessidades, assegurando aos futuros gestores, uma formação adequada e condizente com todas as suas responsabilidades e funções dentro de uma instituição.

A proposta, portanto, é de discutir a institucionalização dos cursos de Pedagogia como campo de formação e de atuação profissional e, para tanto, faz-se necessário conhecer as legislações que mudaram a formação de seus educadores, a fim de que sejam compreendidos todos os percursos percorridos para chegarmos até os dias de hoje de modo a verificar se este percurso aponta a direção de uma formação do diretor/educador aqui discutida.

Os cursos de Pedagogia foram regulamentados, pela primeira vez no Brasil, por meio do Decreto-Lei n. 1.190/1939⁷, visando à formação de técnicos em educação.

Inicialmente, tal formação estava centralizada em bacharéis, que após três anos nas Universidades, caso quisessem uma licenciatura, complementariam seus estudos com mais um ano, através da disciplina de Didática.

A Faculdade Nacional de Filosofia começou a fazer parte de um novo contexto social, político e econômico, envolvendo a formação de professores em nível universitário e superior.

De acordo com Evangelista (2002), a década de 30 foi marcada por incessantes discussões acerca de questões educacionais, sobretudo no que dizia respeito à formação de um Estado Nacional Moderno, consolidando a implantação de quatro projetos de qualificação para o magistério, destinando-se à formação de quadros administrativos para a educação e de professor para as escolas normais.

A partir de 1940, devido às mudanças na sociedade, observou-se a necessidade de ampliar a atuação do Pedagogo, adquirindo o direito a lecionar em outras disciplinas do Ensino Médio, como Filosofia, História Geral e do Brasil, e Matemática (WARDE, 1990).

Ao final da década de 50, surgiram mais modificações nos cursos de Pedagogia, determinando-se currículos mínimos para diversos cursos, incluindo o nosso objeto de estudo, que consistia em sete matérias para o bacharelado: Psicologia da Educação, Sociologia Geral e da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação, Administração Escolar, e duas matérias a serem escolhidas pelo IES⁸.

⁷ Decreto-Lei disponível neste endereço eletrônico: www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/De11190.htm

⁸ Parecer CFE n. 251/62.

Na década de 60, o Parecer CFE n. 252/69, trazia algumas novidades para os cursos de Pedagogia, modificando sua finalidade, que passara a ser a preparação de profissionais da educação e permitindo o exercício do magistério para cursos normais.

Diante de tal contexto, várias universidades reformularam suas grades curriculares, focando nos processos de ensinar e de gerir escolas. O referido Parecer, também abolia a distinção entre bacharelado e licenciatura na referida disciplina, definindo-se, como padrão, o título de licenciado (CHAVES, 1980).

Conforme estamos ressaltando durante toda esta pesquisa, os cursos de Pedagogia, em constante mudança, geravam discussões polêmicas e várias tentativas de adaptação às realidades que, ao que parece, eram desconhecidas. Com isso, um novo grupo de educadores realizara nova tentativa de redirecionamento dos cursos a partir do Primeiro Seminário de Educação Brasileira, realizado na Unicamp (Campinas) em 1978, cujo debate passara a ganhar abrangência nacional, suscitando a realização de encontros e seminários sobre uma nova reformulação do curso de Pedagogia. Em 1980 é criado o Comitê de formação do educador que, em 1983, transforma-se em Comissão Nacional de Reformulação de Cursos de Formação do Educador e, em 1990, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais em Educação - ANFOPE (LIBÂNEO, 2001).

Em 1980, devido às mudanças e necessidades correntes, novos debates surgiram sobre os cursos de Pedagogia e a formação do educador; o Brasil trilhava um longo período de ditadura militar, e as instituições de ensino não eram confiáveis, pois recebiam muitas críticas da sociedade.

Diante desse panorama conflituoso, os educadores se organizaram para a construção de uma política de formação do profissional da educação, criando a I Conferência Brasileira de Educação, que é considerada um marco para a formação do professor e do pedagogo.

Durante o I Encontro Nacional do Comitê, a formação do pedagogo foi bastante criticada, uma vez que se baseava num modelo tecnicista, que precisava ser rompido, destacando-se o caráter sócio-histórico da educação, e a necessidade de formar profissionais que possuíssem consciência crítica e estivessem dispostos a transformar a escola, a educação e a sociedade.

Houve, também, a proposição de uma base nacional comum para a formação de todos os educadores conforme expresso no documento:

Todas as licenciaturas (Pedagogia e demais licenciaturas) deverão ter uma base comum: são todos professores. A docência constitui a base da identidade profissional de todo o educador; a base comum nacional dos cursos de Formação de Educadores não deve ser concebida como um currículo mínimo ou um elenco de disciplinas, e sim como uma concepção básica da formação do educador e a definição de um corpo de conhecimento fundamental (ENCONTRO NACIONAL, 1983, p. 58).

Os encontros da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE), aconteciam a cada dois anos. Em 1989 houve um Encontro Nacional para a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que fora aprovada em dezembro de 1996, e nos norteia até os dias atuais.

Segundo Cury (2001), o texto do dispositivo apresenta diferentes vozes, sendo considerada uma legislação moderna e flexível.

Após sua promulgação, surgiram programas especiais de formação pedagógica para as disciplinas do currículo de Ensino Fundamental, Médio e Superior, criando-se grandes expectativas para os cursos de Pedagogia, questionando-se todas as mudanças que ocorreram durante décadas, e gerando novas discussões. Conforme Libâneo (1999):

A atuação do Ministério da Educação e do CNE na regulamentação da LDB n. 9.394/96 tem provocado a mobilização dos educadores de todos os níveis de ensino para rediscutir a formação de profissionais da educação. A nosso ver, não bastam iniciativas de formulação de reformas curriculares, princípios norteadores de formação, novas competências profissionais, novos eixos curriculares, base comum nacional etc. Faz-se necessária e urgente a definição explícita de uma estrutura organizacional para um sistema nacional de formação de profissionais da educação, incluindo a definição dos locais institucionais do processo formativo. (LIBÂNEO, 1999, p. 21).

Com a promulgação da LDB 9694/96, o curso de Pedagogia se modifica novamente. São extintas as licenciaturas curtas, criam-se os Institutos Superiores de Educação, que passam a ser responsáveis pela oferta de cursos Normais Superiores, pelas Licenciaturas e por todas as questões ligadas à formação de professores.

O que parece evidente até aqui, ao analisarmos a História dos Cursos de Pedagogia, é que há uma grande indefinição a respeito do que se busca em um pedagogo, de suas reais funções e habilidades a serem apreendidas.

Por mais que tenham ocorrido mudanças ao longo dos anos, é possível depreender que os cursos não priorizavam a educação, num sentido mais estrito, por

visarem apenas a interesses políticos, que vão de encontro a um quadro de instabilidade social a todo momento.

Prova do exposto é que mais tarde, entre 1998 e 2000, foi divulgado um novo documento, estabelecendo novas Diretrizes para os cursos de Pedagogia, bem como para o perfil do pedagogo, definido como profissional capaz de atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais em diversas áreas da educação (CEEP, 1999, p.1).

A nova proposta remetia à ideia de que o curso de Pedagogia deveria configurar-se como graduação plena, cuja base curricular permitiria a formação do profissional para as séries iniciais da escolarização básica.

Dentre os autores que fundamentam este trabalho, é necessário destacar as ideias de Melo, (2006):

[...] uma breve retrospectiva histórica sobre a pedagogia é importante porque identifica problemas e mostra como ela não tem seu estatuto epistemológico fortalecido nem seus aportes valorizados na sociedade, na organização e na estruturação do próprio curso. Ainda hoje se pergunta quem é o pedagogo, o que faz, como e onde pode atuar. São questões que suscitam dúvidas, inseguranças e conflitos internos e externos; e estes muitas vezes revelam o (des) conhecimento desse profissional ao se deparar com seu fazer pedagógico. (MELO, (2006, p. 247).

A falta de fortalecimento a respeito dos cursos de Pedagogia já era evidenciada desde o início de sua criação, pois o Decreto que a institucionalizava não esclarecia quais eram as competências do bacharel, nem do licenciado, caracterizando uma total falta de identidade do curso.

Embasando tal perspectiva, Scheibe e Aguiar (1999), consideravam que a legislação não apontava nitidamente as funções e as especificidades dos educadores formados:

Como bacharel, o pedagogo poderia ocupar cargo de técnico de educação, campo profissional muito vago quanto às suas funções. Como licenciado, seu principal campo de trabalho era o curso normal, um campo não exclusivo dos pedagogos. (SCHEIBE E AGUIAR, 1999, p. 223).

Além de tais situações extremamente problemáticas, facilmente observadas ao analisarmos a História dos Cursos de Pedagogia, ainda há a questão do currículo mínimo do bacharelado que, na ocasião fora distribuído da seguinte forma:

- Matérias obrigatórias: Psicologia da Educação, Sociologia, História da Educação, Filosofia da Educação e Administração Escolar;

- Matérias opcionais: Biologia, História da Filosofia, Estatística, Métodos e Técnicas de Pesquisa Pedagógica, Cultura Brasileira, Educação Comparada, Higiene Escolar, Currículos e Programas, Técnicas Audiovisuais de Educação, Teoria e Prática da Escola Média e Introdução à Orientação Educacional.

O Parecer nº 251/62, mesmo buscando estabelecer parâmetros mínimos para o curso, ainda o deixava indefinido, não identificando o profissional ao qual se referia (SILVA, 2003).

Em 13 de dezembro de 2005, foi aprovado pelo Conselho Nacional de Educação o Parecer nº 5/2005, que tratava das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, destinando-se:

- À formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental;
- Aos cursos de Ensino Médio de modalidade normal;
- À área de Serviços e Apoio Escolar;
- A outras áreas que sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

As DCN's tinham o objetivo de ampliar a abrangência da formação docente a ser oferecida, bem como a atuação do pedagogo e, por consequência, ofertaria novas possibilidades de atuação profissional (AGUIAR, 2006).

Posteriormente, a Resolução CNE/CP nº 01/2006 definia a finalidade do Curso de Pedagogia e, finalmente, as aptidões requeridas do profissional⁹, sendo:

- Curso destinado à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio na modalidade Normal e de Educação Profissional;
- Aos docentes, compreende a participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando planejamento, execução, coordenação e avaliação de projetos e experiências educativas, bem como a produção e a difusão do conhecimento científico-tecnológico no campo educacional, nos contextos escolares e não escolares.

A Legislação deixa claro que a educação do licenciado em pedagogia deve propiciar a aplicação de contribuições de campos de conhecimento, norteando a

⁹ Resolução CNE/CP nº 01/2006, Artigos 4º e 5º.

observação, a análise e a avaliação do ato docente, incluindo suas práticas de gestão de processos educativos escolares e não-escolares, além da organização, funcionamento e avaliação de sistemas e de estabelecimentos de ensino. (PARECER CNE/CP nº 05/2005, p. 6).

Dessa forma, a composição do Curso de Pedagogia constituiu-se de três núcleos:

- Núcleo de estudos básicos, com o objetivo de considerar a diversidade da sociedade brasileira;
- Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos, focado nas áreas de atuação profissional, priorizado pelo projeto político pedagógico das instituições;
- Núcleo de estudos integradores a fim de proporcionar formação articulada através de enriquecimento curricular.

Apesar dos pontos favoráveis aos novos dispositivos legais, Libâneo (2006), aponta que a Resolução CNE/CP nº 5/2005 reduz a formação do pedagogo à formação do professor, afirmando que há diferença entre um, e outro, sendo um equívoco unir duas funções em um mesmo profissional.

Podemos afirmar que a História e a identidade do Curso de Pedagogia são marcadas por conflitos devido à dificuldade de encontrar consenso sobre o campo de formação do pedagogo.

Ainda hoje, após todos esses anos, a base do Curso de Pedagogia é questionada por carecer de uma identidade bem definida. As DCNs não conseguiram delimitar com maior precisão os conteúdos formativos, nem os espaços de atuação do pedagogo, a começar pela questão dos ambientes não escolares. Quais seriam tais contextos? Como definir o espaço não escolar? Qual sua caracterização?

A docência como base da formação fragilizou os pedagogos em sua atuação nas instituições, uma vez que tal base deveria ser a pesquisa em Educação, de acordo com Pimenta (1996).

Para Saviani (2008), a Pedagogia representa, ou deveria representar, um saber específico, que pressupõe a junção da dialética entre teoria e prática, mas nenhum dos documentos que preveem e regulamentam o Curso de Pedagogia no Brasil, puderam, até os dias atuais, rever suas determinações, tampouco articular tal dialética.

Segundo Aguiar (2006), o que fica indicado na LDB é que se deveria tornar referência para as diretrizes curriculares da Pedagogia, uma organização curricular e pedagógica voltada ao desenvolvimento de competências que ultrapassem os limites das escolas e rompam com a ideia de especializações, apenas:

O novo pedagogo deve estar capacitado para ultrapassar os limites do espaço escolar de trabalho, participar da tomada de decisões e atuar criativamente no processo educacional de maneira a construir uma nova sociedade. A base dessa concepção de formação está levando em consideração as transformações sociais, que por sua vez, provoca mudanças no papel atribuído ao professor, bem como aos outros profissionais da escola (AGUIAR, 2006, p.26).

Diante das mais variadas Resoluções, Propostas e Pareceres, a finalidade real do curso de Pedagogia, que vise às necessidades do cotidiano escolar, parece não se encaixar em nenhum dos dispositivos.

A Resolução CNE CP 01/06, das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, passou a apresentar alguns aspectos positivos para a identidade do Pedagogo, embora tenha mantido algumas situações que ainda eram bastante conflituosas.

A docência, a todo momento, é estabelecida como objeto prioritário da formação Pedagógica, mostrando-se contrária à ideia defendida pelas instituições.

Ademais, uma outra questão era motivo de embate devido à carga horária oferecida pelo Curso de Pedagogia, bem como sua organização curricular:

Art. 7º O curso de Licenciatura em Pedagogia terá a carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, assim distribuídas:
I - 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos;
II - 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição;
III - 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria. (Lei 9394/96, artigo 7º).

Para melhor entendimento acerca de tantas mudanças, foi estruturado uma comparação sobre a finalidade prevista para o curso, a partir dos dispositivos legais vigentes que, à época, foram vinculados às DCNs:

Tabela 3 - Alterações das DCNs

Minuta das Diretrizes	Proposta da ANFOPE	Parecer CNE CP 5/05	Resolução CNE CP 01/06
<p>Art 2º - O Curso de Pedagogia destina-se precipuamente à formação de docentes para a educação básica, habilitando para:</p> <p>a - Licenciatura em Pedagogia - Magistério da Educação Infantil;</p> <p>b - Licenciatura em Pedagogia - Magistério dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.</p> <p>Parágrafo Único - O projeto pedagógico de cada instituição poderá prever qualquer uma das habilitações ou ambas, na forma de estudos concomitantes ou subsequentes.</p>	<p>Art. 2º O Curso de Pedagogia destina-se à formação de profissionais para atuação nas seguintes áreas:</p> <p>A - Docência na Educação Infantil, nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental (escolarização de crianças, jovens e adultos; Educação Especial; Educação Indígena) e nas disciplinas pedagógicas para a formação de professores;</p> <p>b - Organização de sistemas, unidades, projetos e experiências escolares e não-escolares;</p> <p>c - Produção e difusão do Conhecimento científico e tecnológico do campo educacional;</p> <p>d - Áreas emergentes do campo educacional.</p> <p>§ 1º As instituições poderão oferecer integrada e organicamente o curso de Pedagogia contemplando a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na Educação Infantil e o exercício das funções de gestão, indicadas no Artigo 64 da LDB 9394/96.</p>	<p>Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.</p> <p>Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino.</p>	<p>Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.</p> <p>§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico- raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo- se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo.</p>

Após a homologação da Resolução CNE CP 01/06, ficou determinado explicitamente que tal formação não se restringiria à docência, inclusive com a realização de atividades de estágio supervisionado em atividades relacionadas às práticas de gestão dos processos educativos e pedagógicos:

Gatti e Barreto (2009), ao avaliarem o conteúdo que configura os cursos de Pedagogia com o advento das diretrizes curriculares para o curso, a partir de um longo estudo estrutural, mesmo que a finalidade não fosse discutir a formação dos gestores escolares, mas sim dos docentes, sugerem que:

A complexidade curricular exigida para esse curso é grande, notando-se também, pelas orientações da resolução citada, a dispersão disciplinar que se impõe, em função do tempo de duração do curso e sua carga horária, dado que ele deverá propiciar “a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural”, e englobar todos os aspectos previstos pelo o artigo 4º, parágrafo único, de referida resolução (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 49).

Com isso, torna-se possível credenciar qualquer professor como interlocutor capaz de participar da gestão democrática que se desenvolve na escola, quer como docente, quer como gestor.

Para tanto, a estrutura curricular precisa garantir duas dimensões na formação do gestor escolar, tal como afirma Cury (2001):

O administrador da educação e da educação escolar, em especial, deve ser contemplado com processos de formação geral iguais a todo e qualquer educador. Ao mesmo tempo, ele deve receber uma formação específica que o credencie às inúmeras tarefas e funções que se lhe são exigidas. (CURY, 2001, p.16)

A literatura identifica claramente dois tipos de formação para o gestor: a formação inicial e a continuada. A formação inicial desenvolve-se nas Instituições de Ensino Superior, com realce e preferência nas Universidades, dada a possibilidade de conciliação ensino, pesquisa e extensão.

Nesse formato, fica reforçada a necessidade da formação para o gestor, seja ela simultânea ou anterior à formação específica, que pode ocorrer em nível de graduação, como aprofundamento na formação docente, ou de pós-graduação. A partir dessa formação, o gestor se credencia para atuar nos sistemas de ensino, com os conhecimentos, habilidades e atitudes básicas desenvolvidas no currículo.

A formação continuada, por seu turno, é a possibilidade do gestor estar em constante movimento de aprendizagem, nem sempre estabelecida em cursos formais,

mas, especialmente, por meio de apropriação dos avanços obtidos na área e desenvolvidos, tanto em ações presenciais, como pela mediação das diversas Tecnologias de Informação e de Comunicação (TIC) disponíveis.

Como se vê, o evoluir do curso de Pedagogia no Brasil indica um percurso tortuoso, onde a questão da gestão do processo educativo e do papel do diretor de escola não são tratadas de forma sistemática e contínua no seu evoluir.

Buscaremos neste momento analisar o que tem sido oferecido nos cursos de Pedagogia de todo o país.

Selecionando um conjunto de cursos de cada licenciatura estudada, segundo critérios de localização por região (Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul); categoria administrativa (pública – estadual, federal ou municipal – e privada: particular ou comunitária confessional); e organização acadêmica (universidade, centro universitário, faculdade, faculdades integradas ou institutos superiores de educação), obtivemos um conjunto amostral composto por um conjunto de licenciaturas presenciais, sendo 71 de Pedagogia (GATTI, 2016),

Tais informações advêm da publicação da autora, devidamente referenciada na bibliografia desta pesquisa, que julgo ser bastante pertinente para que entendamos todo o processo de formação do profissional que irá gerir uma instituição de ensino.

Por meio de mapeamento de propostas curriculares, foram encontradas 3513 disciplinas, sendo 3107 obrigatórias, e 406 optativas.

Verificou-se que apenas 3,4% das disciplinas ofertadas referem-se à Didática Geral. Didáticas Específicas, Metodologias e Práticas de Ensino, representa 20,7% do conjunto, e apenas 7,5% das disciplinas são destinadas aos conteúdos a serem ensinados nas séries iniciais do ensino fundamental.

Esses dados tornam evidente como os conteúdos específicos das disciplinas a serem ministradas em sala de aula não são objetos dos cursos de formação inicial do professor. Disciplinas relativas ao ofício docente, representam apenas 0,6% desse conjunto.

Nesse mesmo raciocínio, importa destacar as palavras de Pimenta (2010), quanto ao ensino da Didática:

[...] a Didática tem no ensino seu objeto de investigação. Considerá-lo uma prática educacional em situações historicamente situadas significa examiná-lo nos contextos sociais nos quais se efetiva – nas aulas e demais situações de ensino das diferentes áreas do conhecimento, nas escolas, nos sistemas de ensino, nas culturas, nas sociedades - estabelecendo-se os nexos entre eles. As novas possibilidades da didática estão emergindo das investigações

sobre o ensino como prática social viva (PIMENTA, 2010, p. 17).

Portanto, a partir das palavras do autor, a disciplina supracitada, torna-se essencial para a formação do profissional, e não pode ser tratada como um mero conjunto de conteúdos curriculares, sem qualquer importância.

Há instituições que propõem o estudo dos conteúdos de ensino associados às metodologias, mas, ainda assim, de forma panorâmica e pouco aprofundada.

Então, mesmo no conjunto de 28,9% de disciplinas que podem ser classificadas como voltadas à formação profissional específica, esta formação é feita de forma ainda muito insuficiente, pelo grande desequilíbrio entre teorias e práticas, em favor apenas das teorizações mais abstratas.

Tabela 4 - Disciplinas obrigatórias na Licenciatura de Pedagogia

	Categorias	Nº	%
Fundamentos teóricos da educação	Fundamentos teóricos da educação;	701	22,6
	Didática geral;	106	3,4
	Subtotal	807	26,0
Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais	Sistemas educacionais	165	5,3
	Currículo	158	5,1
	Gestão escolar	140	4,5
	Ofício docente	19	0,6
	Subtotal	482	15,5
Conhecimentos relativos à formação profissional específica	Conteúdos do currículo da educação básica	323	7,5
	Didáticas específicas, metodologias e práticas de ensino	643	20,7
	Tecnologias	22	0,7
	Subtotal	897	28,9
Outros saberes	Educação de Jovens e Adultos	49	1,6
	Educação Infantil	165	5,3
	Contextos não escolares	16	0,5
	Subtotal	348	11,2
	Pesquisa e Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)		173
Atividades complementares		217	7,0
Total		183	5,9
		3.107	100,0

Fonte: Gatti, 2016.

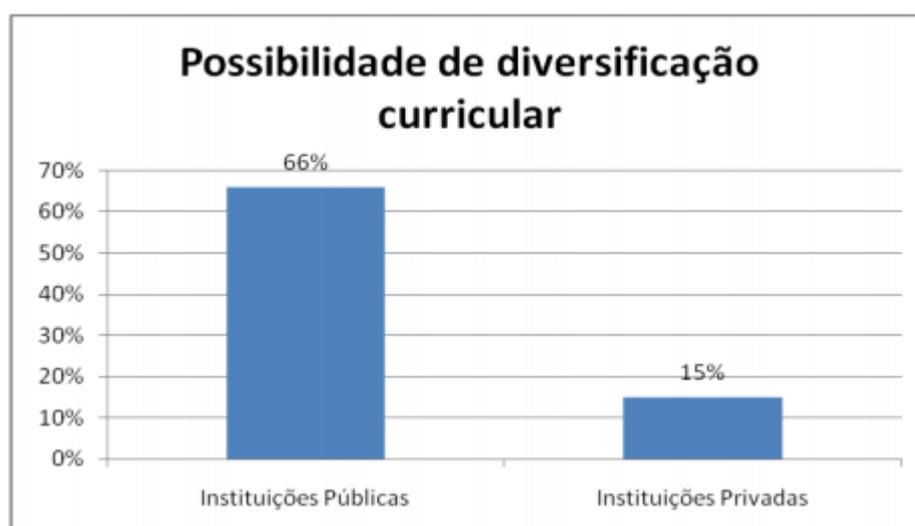
Os cursos apresentam abordagens mais genéricas ou descritivas das questões educativas, com poucas referências às práticas possíveis e suas lógicas. Alguns poucos cursos fazem o aprofundamento em relação a uma ou outra dessas áreas disciplinares, bem como para Educação de Jovens e Adultos, por exemplo.

Quando se agrega ao conjunto de disciplinas dedicadas aos fundamentos da educação as disciplinas variadas e gerais, que poderíamos chamar de “outros saberes”, e as “atividades complementares”, chega-se a quase 40% do conjunto de disciplinas oferecidas, entretanto, fica pouco claro o que nos currículos se qualifica como “atividades complementares”. Estas não são especificadas.

Juntando a esse panorama as disciplinas optativas ofertadas, a maioria com o caráter de formação genérica, como foi possível verificar no estudo citado, pode-se inferir que a parte curricular que propicia o desenvolvimento de habilidades profissionais específicas para a atuação nas escolas e nas salas de aula fica bem reduzida.

Ademais, nos estudos de Franco (2014), acerca da formação do Gestor Escolar, são apontadas restrições quanto a possibilidade de diversificação curricular, me que apenas 15% das instituições privadas propõem tal opção, inferindo, portanto, negativamente em uma aproximação de tratamento pedagógico no curso em alguns segmentos institucionais mais específicos.

Gráfico 2 - Diversificação curricular nos cursos de Pedagogia

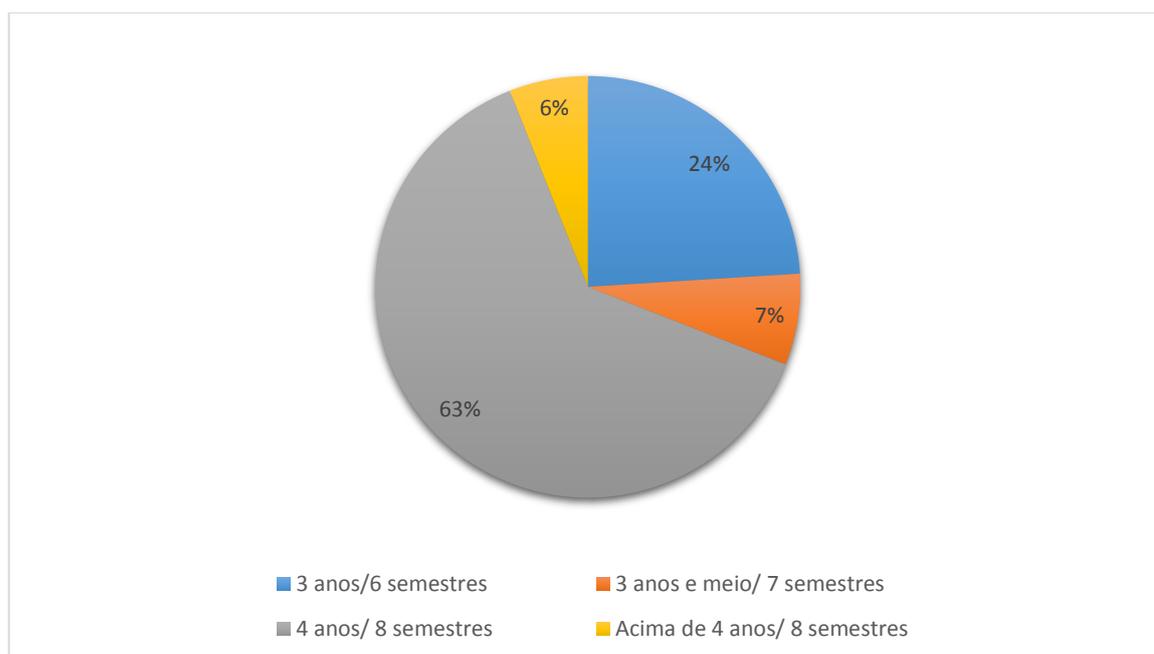


Fonte: Franco (2014)

A considerar que exista uma pré-determinação na flexibilização do itinerário formativo do pedagogo, há que se presumir, então, que esta padronização não permite o desenvolvimento e a autonomia do profissional durante a realização do Curso, construindo-se um cenário paradoxal, uma vez que espera-se justamente a autonomia de um Gestor Escolar, a quem será delegada a tomada de decisão acerca de assuntos cruciais para a instituição.

Ainda, dentre os estudos realizados por Franco (2014), verificou-se que de 130 cursos analisados, 121 são organizados semestralmente, e apenas 9 deles, anualmente, nos permitindo questionar o porquê deste tipo de organização, uma vez que há a possibilidade de se provocar um efeito deletério sobre o currículo, devido à sua fragmentação, cujos dados levantados apontam para o seguinte panorama:

Gráfico 3 - Duração dos Cursos de Pedagogia



Fonte: Franco (2014)

Para complementar a ideia de que há uma grande falha na formação de Gestores, Gatti (2016), em seus estudos, também aponta que em suas análises qualitativas, foi detectado um foco impreciso e, até mesmo, contraditório nos Cursos de Pedagogia, apresentando grosseiros problemas em nomes de disciplinas e suas respectivas ementas, bem como em bibliografias, seguidos de ausência em conteúdos dentro das disciplinas de Metodologia e Prática Docente, marcadas por generalidades,

sem abordagem específicas, como em processos de avaliação, que são sempre enfatizados pelos PCN's, supondo-se que as Diretrizes existem apenas no plano da retórica, em detrimento da ação pedagógica em si. Acrescentam-se ainda outras informações acerca de suas análises no que diz respeito a disciplinas como Projetos Integradores ou Seminários, demonstrando imprecisão acerca de conteúdos e reforçando seu caráter vago para assegurar a adequada formação do profissional.

As fragilidades mais evidentes nos cursos de Pedagogia avaliados, podem ser consolidadas da seguinte forma:

- Cumprimento estrito de exigências mínimas quanto à carga horária, demonstrando uma leitura restritiva das indicações diretivas para uma formação mais aprofundada;
- Dificuldade na apropriação dos fundamentos de diretrizes oficiais, manifestando-se por meio da transposição de projetos pedagógicos para matrizes curriculares, bem como pela manipulação de indicações quanto ao ensino;
- Ausência de consonância quanto às disciplinas teóricas relativas à formação para a docência, reduzindo-se o número de disciplinas da área de Educação, como Didática, Psicologia e Filosofia da Educação, marcadas pela heterogeneidade em conteúdos e bibliografias de disciplinas aplicadas;
- Eleição de focos restritivos, privilegiando-se excessivamente a formação para a docência, com foco, a exemplo, na Linguística, indicando uma prematura e frágil especialização dos profissionais da Educação;
- Nomes genéricos de disciplinas, como Morfologia, Estudo Linguísticos e Literários, sem qualquer apresentação quanto aos conteúdos a serem ministrados, reforçando sua generalização excessiva;
- Ausência de explicitação de foco nas matrizes mais flexíveis;
- Tratamento incipiente quanto à Educação Inclusiva, cujos estudos estão voltados apenas à Língua de Sinais;
- Tratamento restritivo quanto à diversidade, especialmente no que diz respeito à variedade linguística das distintas regiões do país (GATTI, 2016).

Diante do panorama apresentado, Fullan; Hargreaves (2001), ainda mencionam as problemáticas que se acerbam do cotidiano de uma escola, requerendo, assim, apoio incondicional da própria Gestão para suprir as necessidades de trabalho dos indivíduos.

Apesar de todas as questões já elencadas, ainda há que se considerar os estágios supervisionados, lembramos que o número de horas de estágio obrigatório nos cursos de Pedagogia visa proporcionar aos alunos um contato mais aprofundado com as redes de ensino básico. Embora, em princípio, eles constituam espaços privilegiados para a aprendizagem das práticas docentes, não se obteve evidências, neste estudo, sobre como eles vêm sendo de fato realizados.

Os dados referentes aos estágios padecem de uma série de imprecisões. Estas praticamente inviabilizam uma análise do que acontece realmente nesses espaços de formação a partir apenas dos currículos. Não obstante, as observações largamente difundidas sobre o funcionamento dos cursos de Pedagogia nos autorizam a sugerir que a maior parte dos estágios envolve atividades de observação, não se constituindo em práticas efetivas dos estudantes de Pedagogia nas escolas. Sobre a validade ou validação desses estágios, também não se encontrou nenhuma referência, conforme sustenta Gatti (2016).

Tenho ciência, como educador, que não podemos manipular resultados, tampouco criá-los deliberadamente, entretanto, devo afirmar que, na maioria das vezes, os estágios para a Gestão Escolar não chegam a se efetivar. Tais profissionais não permitem que outros, sem experiência, estejam à frente das escolas, tomando decisões, interagindo junto aos professores, tampouco à comunidade, restando aos cursistas o cumprimento do horário definido pela Universidade, para que receba a assinatura do Gestor, comprovando que seu estágio fora devidamente cumprido.

O mesmo ocorre quando se trata do estágio para docentes, em que o futuro professor, sequer, ministra sua aula de Regência, pois, geralmente, o professor titular da sala não permite sua atuação junto aos alunos.

Devo reafirmar, também, que muitos professores, sequer, cumprem sua carga horária nas escolas, pois conhecem Diretores e Professores que, amigavelmente, assinam sua folha de estágio para que seja entregue à Faculdade.

Não existem dados, tampouco provas, mas qualquer indivíduo que trabalhe numa instituição de ensino poderá comprovar que tais ações, frequentemente, acontecem.

Franco (2014), pontua que esse tipo de formação, aqui apresentada, não dedicando a devida atenção à profissionalização dos gestores escolares, apresenta, na verdade, uma proposta fragmentada, fracionada e superficial quanto ao significado do que estes profissionais devem realizar em escolas, de modo a construir culturas colaborativas, resultando na transferência da responsabilidade sobre a própria formação, mantendo-se o controle e a subordinação, impostos por planos governamentais, devidamente definidos pelo imperativo da execução do trabalho, da intensificação da atuação, e da expropriação de conhecimentos produzidos no interior da profissão.

Posso deduzir que a burocracia é o que importa para as Faculdades, ao invés da real formação de seu aluno. Preencher papéis, lançar conteúdos, não raro fictícios, obter assinaturas e atribuir notas acima de 7, têm sido o foco para a obtenção de diplomas de licenciatura neste século de transformações.

Já pudemos constatar, através de diversos autores e estudiosos da área educacional, que os Cursos de Pedagogia não formam profissionais conscientes de seu papel junto à sociedade e, o que temos até aqui, não traz grandes surpresas.

Pode-se perguntar se a formação panorâmica, em geral encontrada nos currículos, é suficiente para o futuro professor vir a planejar, ministrar e avaliar atividades de ensino para os anos iniciais do ensino fundamental e para a educação infantil. A constatação é de que há uma insuficiência formativa evidente para o desenvolvimento desse trabalho.

Para Tardif e Lessard (2005), o magistério não pode ser colocado como uma ocupação secundária. Ele constitui um setor nevrálgico nas sociedades contemporâneas, uma das chaves para entender as suas transformações. Nessa perspectiva, torna-se mais do que relevante considerar os dados de pesquisa aqui trazidos.

A interação dos diferentes fatores já levantados com a estrutura curricular e com as condições institucionais dos cursos de formação de docentes para a educação básica nos sinaliza um cenário preocupante sobre as consequências dessa formação. Isto nos reporta, por exemplo, ao baixo índice de aprovação de licenciados em concursos públicos para professor.

No que concerne à formação de professores, é necessária uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação. As

emendas já são muitas. A fragmentação formativa é clara. É preciso integrar essa formação em currículos articulados e voltados a esse objetivo precípuo.

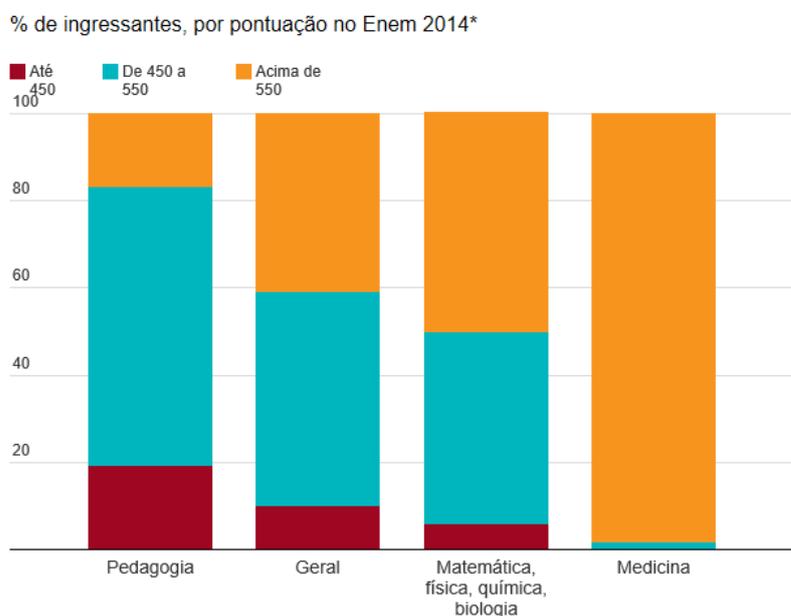
A formação de professores não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo destas áreas, mas a partir da função social própria à escolarização – ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil.

Os resultados negativos refletem, não apenas nas salas de aula, mas na mídia também, que vê o profissional da Educação como um mal educador.

De acordo com matéria da Folha de São Paulo, no ano de 2016, os dados revelam que 20% dos futuros professores no Brasil não têm conhecimentos para obter uma boa nota no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)¹⁰.

Com médias abaixo do requerido, é possível observar no gráfico abaixo, a falta de qualidade expressa nos profissionais que serão responsáveis pela formação de cidadãos.

Gráfico 4 - Ingressantes Enem



Fonte: Folha de São Paulo

¹⁰ Criado em 1998, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) tem o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica. Podem participar do exame alunos que estão concluindo ou que já concluíram o ensino médio em anos anteriores. O Enem é utilizado como critério de seleção para os estudantes que pretendem concorrer a uma bolsa no Programa Universidade para Todos (ProUni). Além disso, cerca de 500 universidades já usam o resultado do exame como critério de seleção para o ingresso no ensino superior, seja complementando ou substituindo o vestibular.

Na sociedade atual, marcada pelo consumo e pelo imediatismo, as pessoas têm estado cada vez mais ocupadas e sem tempo, buscando soluções práticas e rápidas para seus problemas. Paralelo à urgência, existe a competitividade no mercado de trabalho, e a necessidade de se aperfeiçoar, preferencialmente, em tempo recorde.

A fim de atender às demandas requeridas pelos profissionais, as Universidades de todo o país disponibilizam ambientes virtuais em que o cursista obtém sua licenciatura através de plataformas online, sem sair de casa e, por vezes, em apenas um único semestre.

Criticado por muitos, esse ensino, a distância, traz diversas preocupações quanto à qualidade ofertada.

Ademais, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, aprovada em dezembro de 1996, é um documento em sintonia com as orientações de cunho neoliberal, baseadas em princípios minimalistas, em que se prevê a diminuição do Estado no setor educacional. Nela são valorizados os mecanismos de mercado, apelo à iniciativa privada e a consequente redução dos investimentos públicos nos setores sociais (CASTRO, 2007).

Para compreendermos melhor esse contexto, é preciso que conheçamos um pouco a História da Educação a Distância e o porquê de ter se popularizado tanto, sobretudo em meio aos profissionais da educação.

Surgindo da necessidade de dar formação a uma quantidade maior de pessoas para o mercado de trabalho, em especial para formar professores para o magistério, a Educação a Distância foi inserida a partir do século XIX, passando por muitas mudanças desde que foi implantada.

Segundo Pimentel (2006), a EaD é o processo de ensino-aprendizagem, mediado por tecnologias, onde professores e estudantes estão separados espacial e/ou temporalmente.

No Brasil, assim como também no mundo, a Educação a Distância se desenvolveu através do avanço das tecnologias de comunicação que, por sua vez, foram se aprimorando com o passar do tempo e deixando essa modalidade de ensino mais atrativa e com mais qualidade.

Nesse contexto, Pimentel (2006), aponta que:

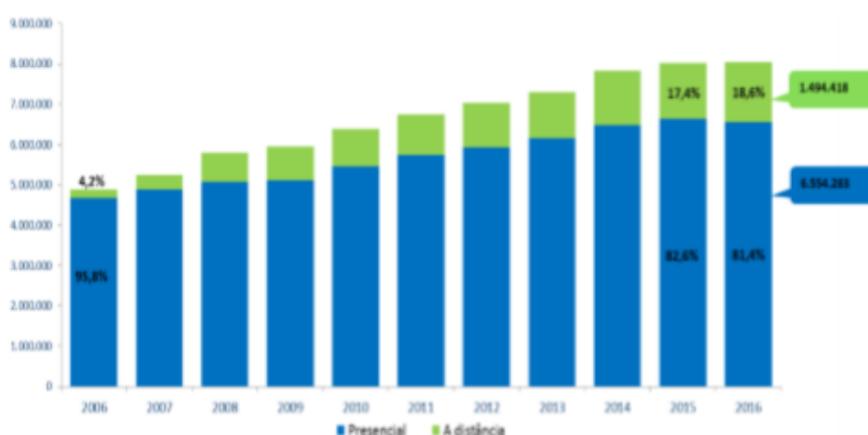
Após as décadas de 1960 e 1970, a Educação a Distância, embora mantendo os materiais escritos como base, passou a incorporar articulada e

integralmente o áudio e o videocassete, as transmissões de rádio e televisão, o videotexto, o computador e, mais recentemente, a tecnologia de multimeios, que combina textos, sons, imagens, assim como mecanismos de geração de caminhos alternativos de aprendizagem (hipertextos, diferentes linguagens) e instrumentos para fixação de aprendizagem com feedback imediato (PIMENTEL, 2006, p. 17).

A Lei reconhece a Educação a Distância como modalidade de ensino e proporciona autonomia para que os cursos da mesma sejam organizados, realizados e avaliados de acordo com a especificidade de cada um.

O Ministério da Educação, em parceria com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, publicou as estatísticas do Censo da Educação Superior, mostrando que até o ano de 2016, o número de matrículas na modalidade a distância vem crescendo a cada ano, atingindo quase 1,5 milhão, representando uma participação de 18,6% do total de matrículas da educação superior, conforme gráfico abaixo:

Gráfico 5 – Crescimento da EaD



Fonte: INEP

O que quero explicitar neste tópico é o seguinte questionamento: uma vez que os professores não obtem o conteúdo desejado na modalidade de ensino presencial, fornecendo-lhes condições para administrar todas as situações já aqui levantadas, tendo em vista o crescimento da Educação a Distância, o que podemos esperar da tão sonhada Gestão Democrática, segundo os dados que foram apresentados durante todo o decorrer desta pesquisa?

Já foi mais do que comprovado que os Cursos de Pedagogia, e falamos daqueles modelos tradicionais, em que o aluno tem a presença do professor para

sanar possíveis dúvidas, não possibilita, tampouco assegura uma formação concreta, cujos objetivos estejam de acordo com as necessidades impostas pelo novo modelo educacional; a EaD também se enquadra nesse contexto não formador de profissionais com habilidades e competências necessárias para um Gestão de sucesso, de acordo com os moldes de uma gestão democrática e participativa.

É preciso, mais do que nunca, que aconteça uma reformulação em ambas as modalidades, tanto presencial, quanto à distância para que, então, possamos vislumbrar um futuro melhor, não apenas para os profissionais da educação, mas também para aqueles que a ela recorrem, na esperança de tornarem-se, também profissionais.

A considerar o entendimento sobre gestão democrática, somado às informações nas quais nos apoiamos para conhecer melhor os cursos de Pedagogia oferecidos no Brasil, vemos que existe uma grande fragmentação entre este, e aquele.

É possível apontar fragilidades da formação inicial quando contextualizamos a atuação do Gestor Democrático ao executar suas ações nas instituições de ensino.

Evidencia-se, nesta pesquisa, que a formação ofertada pelas Universidades é baseada em fundamentos teóricos, que pouco têm relação com o cotidiano das escolas públicas e, o mais grave, o afastamento de um projeto educativo que se comprometa com uma educação, verdadeiramente, democrática.

Reafirmamos a identidade não definida dos Cursos de Pedagogia, bem como suas diversas tentativas frustradas de construção, seja pelas lógicas orientadoras dos cursos, seja pelas diferentes demandas e necessidades dos cursistas.

A formação para a Gestão acaba recebendo um tratamento mais próximo de ser um complemento para a formação do Professor, que se assemelha ao que era a antiga habilitação, que o configura como um curso precário, assim como seus demais focos formativos.

De modo a reforçar tais ideias, em sua pesquisa, Franco (2014), realizou um levantamento junto a Gestores Escolares, questionando sobre os conteúdos relevantes para sua formação, a fim de se enfrentar as demandas requeridas pela gestão democrática contemporânea, resultando nos seguintes conteúdos:

- Fundamentos legais da Educação brasileira;
- Diferentes aspectos presentes na atividade de gestão escolar;
- Importância da avaliação como instrumento de trabalho na escola;

- O papel do diretor de escola na mobilização para o trabalho coletivo, bem como na gestão de pessoas;
- Atuação do diretor de escola frente à elaboração e implementação do Projeto Pedagógico de sua Unidade Escolar.

O fato é que, sem uma sólida reformulação dos cursos de graduação e de pós-graduação com qualidade, não se conseguirá que as universidades atinjam o grau de excelência necessário para que o país se desenvolva (RIBEIRO; MIRANDA, 2016).

De 2005 a 2014, a quantidade de matrículas nos cursos de Pedagogia de alunos de baixa renda familiar (de até três salários mínimos) duplicou, chegando a 83%. Do total em 2014, 59% tinham mães com escolaridade de até a 4ª. série e 78% estudavam à noite. Essa parcela da população, mostra o levantamento, tem notas abaixo da média geral no Enem, que já é um índice baixo.

Os jovens que optam por cursar Pedagogia são, geralmente, egressos do precaríssimo ensino médio público, provenientes de famílias pouco escolarizadas, com severas deficiências no domínio da linguagem falada e escrita, da matemática elementar, sem conhecimento adequado de história, geografia e ciências, estudando à noite e trabalhando durante o dia, que constituem a maioria dos candidatos à formação para magistério (DURHAN, 2000).

A clientela dos cursos de pedagogia do Brasil caracteriza-se por trabalharem o dia todo. Foi constatado que 35,3% do total de alunos declararam trabalhar e contribuir para o sustento da família e 24,8% trabalham e recebem ajuda dos pais.

Outra característica levantada pelo ENADE 2005, nos cursos de Pedagogia foi de que grande parte dos alunos, 45,6%, são provenientes do ensino médio profissionalizante de magistério, seguido de 36,6% oriundas do ensino médio regular.

Considerando que, no que se refere ao tipo de escola frequentada no ensino médio, pública ou privada, a média é que 72,0% dos alunos avaliados declaram ter cursado todo o ensino médio em instituições públicas.

O levantamento do ENADE revela que 82,1% dos alunos declaram ter acesso a internet, utilizando os computadores nas Instituições de ensino Superior (IES) e em casa (56,5%). Os alunos informam que, para se manterem atualizados sobre os acontecimentos do mundo contemporâneo os meios de comunicação utilizados por eles, são: a TV (62,3%), a Internet 15,4%), jornais (13,0%), revistas (5,3%) e o rádio (3,6%).

Em relação ao hábito de leitura, 44,1% relatam estudar de 1 a 2 horas diariamente, e 6,4% asseguram não estudar fora do contexto; somente assistem às aulas.

Portanto, os alunos com o perfil observado, com base no relatório síntese do ENADE, considerando as características dos cursos de pedagogia responsável pela formação dos profissionais atuantes na educação básica, são determinantes para os resultados catastróficos advindos dos instrumentos de avaliação, a falta de capacitação dos professores, que não são preparados para um trabalho de impacto nas salas de aula das redes educacionais, resulta na realidade brasileira.

Não poderia deixar de mencionar, nesta dissertação, o quão difícil tornou-se educar nos últimos anos, especialmente nesta era tecnológica, em que novos ídolos roubaram a cena, transformando a escola num ambiente monótono e sem graça.

Youtubers, que têm sido propagadores de conteúdos diversos e influenciam diretamente os adolescentes, não hesitam em dizer em seus vídeos que não estudam, tampouco precisam, alegando que suas atividades não requerem qualquer tipo de estudo.

Ainda há o agravante do uso do telefone celular em sala de aula que, embora, recentemente permitido pelo Governo do Estado de São Paulo para fins pedagógicos, bem sabemos que nossos estudantes não têm maturidade para consultar tal dispositivo sem antes verificar mensagens em redes sociais e aplicativos de comunicação instantânea, o que os dispersaria, tirando o foco das aulas e da aprendizagem em si.

A cultura brasileira passou, e ainda passa por grandes transformações, assim como a sociedade e o tradicional conceito de família. Muitas crianças são delegadas aos cuidados de tios, primos, irmãos, sem terem a figura materna ou paterna impondo-lhes limites e regras. Há uma grande inversão de valores atualmente, que nos confunde, e nos deixa sem saber qual posição tomar em relação à Educação; o que tínhamos aprendido, por vezes, não cabe mais em determinados contextos, e seguimos à base de improvisos e adaptações.

Diante de tal quadro, compete à gestão escolar estabelecer o direcionamento e a mobilização capazes de sustentar e dinamizar a cultura das escolas, de modo que sejam orientadas para resultados, isto é, um modo de ser e de fazer caracterizado por ações conjuntas, associadas e articuladas (LIMA 2008).

Fica evidente que, ao assumir a administração de uma instituição tão complexa como uma escola, o profissional deve estar extremamente atento a todos os desafios que terá que enfrentar.

É preciso desconstruir para construir. É o que acessávamos na versão online¹¹ do Jornal Gazeta do Povo, em outubro de 2017. A matéria discorria sobre as novas metodologias de aprendizagem, que diziam respeito às metodologias ativas.

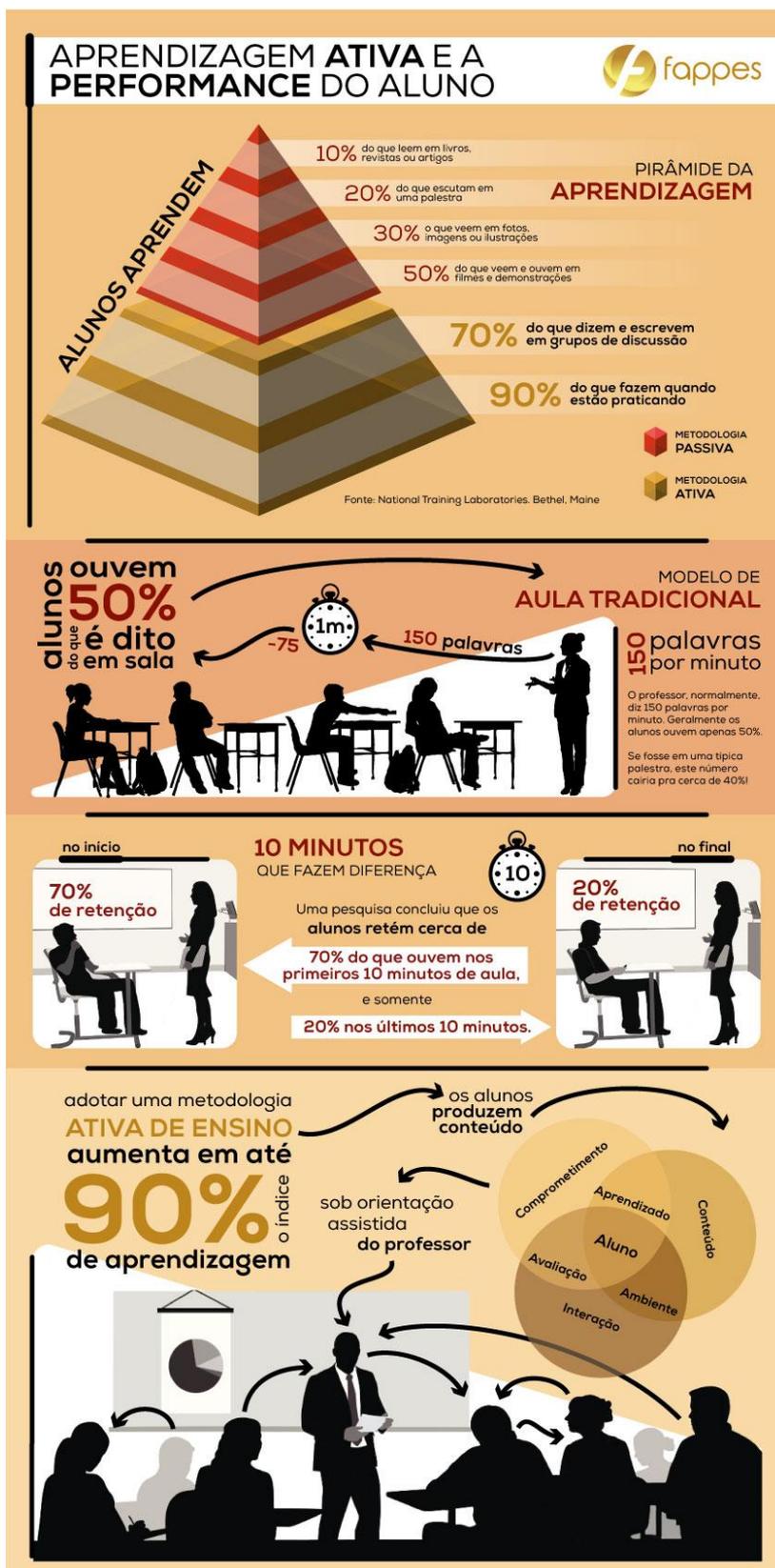
A aprendizagem da época de Aristóteles, na Grécia Antiga, tem sido o centro das discussões sobre a reformulação do modelo tradicional de ensino. Sem carteiras enfileiradas, nem aulas expositivas, busca-se tornar o aluno um indivíduo ativo, crítico e reflexivo, aperfeiçoando sua autonomia e, evidentemente, seu aprendizado.

Em um esquema bastante simplificado, pode-se perceber o que é retido nas várias maneiras de lecionar: Aula (5%), leitura (10%), audiovisual (20%), demonstração (30%), grupos de discussão (50%), prática (75%) e ensinar os outros (80%). Segundo os estudos do professor americano Mel Silberman, os alunos assimilam maior volume de conteúdo, retêm a informação por um maior período de tempo, adquirem mais confiança em suas decisões, melhoram a relação com seus pares e reforçam a força da autonomia de pensar e agir.

De acordo com as informações obtidas através dessa pesquisa, foram constatadas experiências bem-sucedidas no Ensino Fundamental de países desenvolvidos, como Itália, Suíça e Finlândia ao adotar o método ativo de aprendizagem.

¹¹ Toda a matéria pode ser consultada através deste endereço: <http://www.gazetadopovo.com.br/viver-bem/comportamento/gpbc-amplacao/>

Infográfico 1 - Infográfico metodológico



Fonte: Faculdade Paulista de Pesquisa

Através de treinamento de toda a equipe docente, é possível redesenhar a infraestrutura da escola, adaptando-a de acordo com as necessidades dos alunos, uma vez que essa geração, com amplo acesso à internet, não tem paciência para ouvir o professor, pois pode encontrar tudo por meio de pesquisas em buscadores online.

Este ponto deve ser debatido aqui devido ao fato de causar um certo estranhamento a respeito de tal metodologia, caracterizada como ativa, sendo que pesquisadores, educadores, dispositivos legais e todas as descobertas sobre educação apontam para uma educação apontada à participação dos alunos, em que o professor deve ser apenas um mediador de sua aprendizagem, bem como o preceito da metodologia acima mencionada.

Vemos como mais um desafio para o gestor escolar, visto que, bem sabemos, a escola não dispõe de tantas verbas para uma reestruturação desse porte em suas dependências físicas, e um dos grandes agravantes para pôr em prática tal “inovação” é o acesso à internet na rede pública de ensino, que não é liberado para estudantes. Ainda que fosse, como já foi discutido neste capítulo, os mesmos não estariam totalmente focados em seu processo de aprendizagem devido à facilidade de acesso às redes sociais e aplicativos de bate-papo, como o WhatsApp.

É importante que conheçamos novas experiências que dão certo, entretanto, os países europeus, sobretudo os que foram citados no artigo, apresentam planos educacionais muitos distantes do Brasil, a começar pelas faculdades particulares, que somam apenas 2% em todo o país.

Na Finlândia, a educação fica ao encargo do município e, mais do que isso, do professor. É ele, após muito treinamento, que decide como passar o conteúdo. Cada escola é livre para criar seu próprio material de ensino. Para completar, o país não tem qualquer avaliação externa, tampouco algo próximo a ENEM ou ENADE. Não existem provas nacionais, e o professor tem autonomia para avaliar o aluno à sua maneira.

No Brasil, somos cobrados por todos os lados; Dirigentes de Ensino, Gestores, Governadores. São avaliações externas e internas. Semanais. Mensais. Bimestrais. Todas voltadas à gráficos divulgados na mídia que, na maioria das vezes, revelam o quão mal vai a Educação Brasileira, como já relatamos aqui nos capítulos anteriores.

Além de dados, que podem ser classificados como miseráveis, ainda contamos com um dos maiores problemas do setor educacional, que é a indisciplina em sala de

aula, considerada, por muitos pesquisadores, um grande desafio para a gestão do século XXI.

Considerada oriunda de diversos fatores, tanto externos, quanto internos, a indisciplina não pode ser vista como um evento isolado, pois há sempre algo por trás do desinteresse, da desmotivação e do excesso de alterações comportamentais do aluno.

A indisciplina escolar não apresenta uma causa única, ou mesmo principal. Eventos de indisciplina, mesmo envolvendo um sujeito único, costumam ter origem em um conjunto de causas diversas, e muito comumente reflete uma combinação complexa de causas. Esta complexidade é parte do perfil da indisciplina e deve ser considerada, se desejamos compreendê-la e estabelecer soluções efetivas. Para fins de sistematização, as diversas causas da indisciplina escolar podem ser reunidas em dois grupos gerais: as causas externas à escola e as causas internas. Entre as primeiras vamos encontrar, por exemplo, a influência hoje exercida pelos meios de comunicação, a violência social e o ambiente familiar. As causas encontradas no interior da escola, por sua vez, incluem o ambiente escolar e as condições de ensino-aprendizagem, os modos de relacionamento humano, o perfil dos alunos e sua capacidade de se adaptar aos esquemas da escola. (GARCIA, 1999, p. 104).

Por vezes, a mesma indisciplina gerada dentro da escola tem como origem a ausência de uma Direção mais efetiva e comprometida com os avanços de seus alunos. Como já foi dito anteriormente, alguns, para não dizer muitos gestores não se mostram tão presentes, tampouco participativos no âmbito escolar, delegando poderes a outros que, por falta de experiência ou, até mesmo, de interesse, também não tomam as devidas medidas para conter determinadas ações dentro da instituição.

Segundo matéria publicada pela Folha de São Paulo¹², no ano de 2017, bullying e violência nas escolas ainda são problemas sem diagnóstico no Brasil.

Não raro nos deparamos, atualmente, com casos de homicídios, em que crianças atiram umas nas outras alegando que eram discriminadas e que sofriam bullying dos colegas. Muitas vezes, relatam casos em que a situação ocorria há anos.

Cabe-nos aqui questionar qual era, exatamente, a postura do Gestor Escolar diante do caso, e quais determinações foram seguidas para que os colegas entrassem num acordo e parassem com atitudes discriminatórias entre si.

O fato é que o cenário mostra grande preocupação, sobretudo pelo fato de o próprio MEC, segundo a mesma matéria, não se manifestar a respeito.

¹² <http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2017/10/1929183-bullying-e-violencia-nas-escolas-ainda-sao-temas-sem-diagnostico-no-pais.shtml>

Portanto, temos mais uma situação que merece grande atenção por parte da Equipe Gestora, que precisa ser contornada a fim de que não ocorram casos extremos de violência, seguidos de mortes desses menores.

Mais um desafio para o Gestor Democrático, que deve estar atento às ações violentas de seus estudantes, traçando meios de inibir determinados grupos, instaurando um ambiente harmônico e de tolerância em suas unidades escolares.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Que o Brasil vem passando por momentos complicados, atravessando crises, não pode ser considerado como novidade, uma vez que todos nós sentimos, diariamente, as dificuldades e os impasses políticos e sociais dos últimos tempos.

Todos os setores, como Segurança e Saúde apresentam problemas que parecem estar longe de ser resolvidos, entretanto, a Educação, até onde analisamos, apresenta dados assustadores e preocupantes, sobretudo na formação do profissional por ela responsável.

As Universidades, como vimos, têm desempenhado um papel mais próximo ao de comércios, do que de formadoras de profissionais capacitados e habilitados para exercerem sua profissão.

Em todos os artigos, dissertações, obras e entrevistas estudados para a realização dessa dissertação são apontadas grandes falhas nos Cursos de Pedagogia, consideradas irreversíveis na formação do Gestor Escolar, sobretudo quando se trata de democracia e de participação.

Vale ressaltar também um certo descaso por parte do Governo, tanto Estadual, quanto Federal, no que diz respeito à profissionalização de docentes e demais envolvidos na área Educacional, pois é indispensável que o país repense os critérios de autorização dos cursos e de avaliação dos formandos e dos professores já em exercício.

O primeiro ponto sobre o qual deverá ser estabelecido um consenso, refere-se ao caráter nacional da formação de professores. Só uma coesão firme em torno da formação dos docentes como interesse da nação, poderá dar significado pleno, forte e eficaz às diretrizes, sobre o currículo e a organização pedagógico-institucional dos cursos de formação.

Não é justificável que um jovem recém-saído do ensino médio possa preparar-se para ser professor de primeira à quarta série em um curso que não aprofunda, nem amplia os conhecimentos previstos para serem transmitidos no início do Ensino Fundamental.

O mesmo vale para o Gestor Escolar que, após 5 anos no Magistério, possuindo uma Licenciatura de Pedagogia, já esteja legalmente apto para administrar uma instituição tão complexa como uma escola.

Bernardete Gatti, da Fundação Carlos Chagas, avalia que a situação requer medidas que vão além de ajustes, afirmando que as licenciaturas não estão estruturadas para formar um professor, não oferecendo bem nem o conhecimento específico, nem as didáticas e práticas de ensino necessárias para uma atuação nas escolas.

Analisando o panorama dos Cursos de Pedagogia, não poderíamos esperar qualquer outro resultado dos índices educacionais, que não sejam os que foram apresentados ao longo deste trabalho.

Não podemos, evidentemente, apontar apenas para o Curso, em si, como o grande vilão da Educação, pois, como mencionado exaustivas vezes, hoje em dia temos muitos recursos tecnológicos que nos permitem obter informações e nos atualizarmos de acordo com as nossas necessidades, portanto, o próprio educador e/ou gestor também carrega sua parcela de culpa por delegar sua formação, única e exclusivamente aos cursos que, sem nenhum segredo, não têm grandes intenções de realmente preparar o indivíduo para o exercício de sua profissão.

Fica evidente que não existe uma formação de qualidade àqueles que procuram por aprendizado, e não apenas por um certificado ou um diploma de licenciatura.

A ideia, nesta discussão, inicialmente, era a de repensar os cursos, buscando maneiras de aprimorá-los a fim de que oferecessem melhores adequações aos Gestores Democráticos, mas seria o suficiente, uma vez que muitos gestores têm se mostrado acomodados com sua própria formação e desempenho nas instituições?

Qual seria a eficácia de uma reformulação radical, que atendesse às necessidades de todos, tanto professores, quanto educadores, uma vez que ambos se mostram satisfeitos com seus métodos, ainda que falhos, no que diz respeito à Educação e seus demais seguimentos?

Ainda que tivéssemos o mais completo Curso, cuja grade curricular fosse a ideal para ensinar o Gestor a administrar sua escola, ofertando a todos os educandos uma educação de qualidade, teríamos alguma garantia de melhoria nos baixos índices de aprendizagem?

Talvez, pudéssemos minimizar as questões mais urgentes, como a evasão, a exclusão social e demais situações pertinentes a respeito da indiferença em relação à democracia e à participação de comunidades no que tange às tomadas decisões compartilhadas dentro das instituições de ensino, porém, não podemos negar nossa

cultura que, durante séculos, nos incute a lei do mínimo esforço, assim como em todos os demais setores sociais e econômicos deste Brasil.

Muitos, sabemos, não dispõem de determinação, tampouco de paixão, para enfrentar desafios diários, afastando-se daquele ideal visto na Antiguidade, cujo marco residia na preocupação com o ser humano, seu estado físico, emocional e espiritual.

Trabalhar a coletividade, a participação e a autoridade, em detrimento do autoritarismo, é uma tarefa árdua, embora extremamente gratificante, que conduz a relações mais puras e mais humanas, que apenas a Gestão Democrática, travestida em sua utopia, poderá oportunizar por meio de um olhar mais apurado às necessidades do outro e da coletivização de decisões e de participações no interior da escola, conforme pode-se demonstrar nas boas práticas reais deste modelo de gestão.

Infelizmente, o despreparo desses Gestores não reside apenas, ao meu ver, na má oferta dos Cursos de Pedagogia, mas vem da própria indisposição para mudanças, seja por questões pessoais, seja pelas crises sociais, mas a desesperança e a descrença para com a Educação ainda é grande, mesmo com todas as nossas lutas e batalhas diárias, pois não se pode generalizar e desacreditar em todos os profissionais que não tiveram uma formação adequada e agem, por vezes, na ignorância, ou às escuras devido ao desconhecido.

Também pontuo aqui, nestas considerações finais, que os cursos de Pedagogia, não preparam o profissional para gerir uma Escola da Família, ou, ainda, apresentando a estes profissionais, a importância de feiras científicas, cursos preparatórios para vestibular, tampouco quaisquer outras ações que foram citadas nesta dissertação, tendo em vista que estes Cursos embasam-se em um conteúdo teórico, minimalista e desprovido de uma reflexão que ligue a comunidade à instituição, repensando, ainda, na realidade social, a fim de reforçar percepções para ações mais abrangentes, levando em conta o coletivo, sobretudo, ao ser necessário superar visões localizadas, para um olhar mais global e abrangente, considerando todos os tipos de carências que permeiam os agentes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Apesar dessas palavras, que possam soar desanimadoras, ainda creio que a reformulação dos cursos, somado a grandes esforços de um Governo que se preocupe com sua nação e com o futuro de seu povo, possamos, todos, trilhar novos

rumos e acreditar num futuro melhor, sim, através de uma formação de qualidade, que prepare seu Gestor para desafios cotidianos e para restabelecer, com sucesso, a Educação, não somente como meio para cumprir com os dispositivos legais que a ela se refere, mas para a construção de novos paradigmas, de novas esperanças, de novos saberes que saciem nossa necessidade de seguir em frente.

Vale concluir afirmando que a atitude de analisar, investigar e redefinir um bojo de ideias, conduz o pensamento a novos tipos de reflexão e de descobertas, cujos filósofos aqui apontados, trazem a tarefa de acompanhar o desenvolvimento de conceitos, questionar seus métodos, fundamentos e pressupostos, a fim de que assumamos, todos, o papel crítico que sempre esteve implicado em nossa natureza.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M. **Cotidiano das escolas**: entre violências. Brasília: UNESCO, no Brasil, 2005.
- AGUIAR, M. S. S. da. **Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil**: disputas de projetos no campo na formação do profissional da educação. Educ. Soc., Campinas, 2006.
- ARANHA, M. L. A. de. **História da educação e da pedagogia**: geral e Brasil. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARENDT, A. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.
- ARROYO, M. G. **Administração da educação, poder e participação**. Campinas: CEDES, 1979.
- AZEVEDO, F. (Org.). **A reconstrução educacional no Brasil**: ao povo e ao governo. Manifesto dos pioneiros da educação nova. São Paulo: Nacional, 1932.
- BASTOS, J. B. **Gestão democrática da educação**: as práticas administrativas compartilhadas. In: BASTOS, J. B. (Org.). *Gestão democrática*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 7-30.
- BOBBIO, N. **O futuro da democracia**: uma defesa das regras do jogo. Tradução de Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- _____. N.; BUSSI, M. (org.). **Qual democracia?** Tradução Marcelo Perine. 2ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.
- BONAMINO, A. e FRANCO, C. **Avaliação e política educacionais**: o processo de institucionalização do SAEB. Cadernos de Pesquisa, 1999.
- BOMENY, H. **Utopias de cidade**: as capitais do modernismo. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002.
- BRANDÃO, C. R. **Paulo Freire, educar para transformar**. São Paulo: Mercado Cultural, 2005.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 1996.
- _____. **Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares**. 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-de-fortalecimento-dos-conselhos-escolares>. Acesso em: 22 fev. 2020.
- _____. **Plano de Desenvolvimento da Escola**: Perguntas e respostas. Ministério da Educação. 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 17 jan. 2018.

_____. Resolução SE nº53, de 2 de outubro de 2014. **Dispõe sobre a reorganização do Ensino Fundamental em Regime de Progressão Continuada e sobre os Mecanismos de Apoio Escolar aos alunos dos Ensinos Fundamental e Médio das escolas estaduais.** Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/532023:09:37>. Acesso em: 20 fev. 2002.

_____. Resolução SE nº 56, de 14 de outubro de 2016. **Dispõe sobre perfil, competências e habilidades requeridos dos Diretores de Escola da rede estadual de ensino.** Disponível em: www.siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise. Acesso em: 14 fev. 2020.

_____. Resolução SE nº76, de 28 de dezembro de 2017. **Dispõe sobre a instalação de Salas e Ambientes de Leitura nas escolas da rede pública estadual.** Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/76_17.HTM?Time=29/12/2017%2012:01:09. Acesso em: 11 jul. 2020.

BUSS, A. M. B. **Entidades de gestão democrática.** SED, 2008.

CAMBI, F. **História da Pedagogia.** São Paulo: Unesp, 1999.

CAMPOS, M. SILVA, N. M. A. Gestão escolar e suas competências: um estudo da construção social do conceito de gestão. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2736_1234.pdf. Acesso em: 15 fev. 2020.

CARVALHO, A. B. **Alteridade e amizade na educação:** A sala de aula como um espaço ético. In: V Congresso Internacional de Filosofia e Educação, 2010. ANAIS DO V CINFE - Congresso Internacional de Filosofia e Educação. Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2010.

CARVALHO, E. J. G. **Políticas Públicas e Gestão da Educação no Brasil.** Maringá: Eduem, 2009.

CASTRO, A. M. D. A. **Estratégias gerenciais na escola:** accountability e empoderamento. In: XXIII Simpósio Brasileiro, V Congresso Luso-Brasileiro e I Colóquio Ibero-Americano de Política e Administração da Educação – ANAIS. Porto Alegre: UFRGS, 2007.

CENCI, A. V. **Aristóteles & a Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, ed1, 2012.

CHAVES, E. C. **O Curso de Pedagogia:** um breve histórico e um resumo da situação atual. In: Caderno do CEDES. Ano 1, n. 2, 1980.

CHAUÍ, M. **Cultura e Democracia:** o discurso competente e outras falas. São Paulo: Editora Cortez, 2017.

CHIAVENATO, I. **Gestão de Pessoas:** O novo papel dos recursos humanos nas organizações. Rio de Janeiro: Elsevier, 2008.

COSTA, A. C. G. da. **O protagonismo juvenil passo a passo**. Um guia para o educador. Belo Horizonte: Universidade, 2001.

CURY, C. R. J. **Os desafios da formação docente**. Educar, Curitiba, n.18, p.221-230, 2001. Editora da UFPR.

CURY, C. R. J. **A gestão democrática na escola e o direito à educação**. 2007. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19144/11145>. Acesso em: 15 jul. 2020.

DIDONÊ, D. **Representatividade na Escola**. Revista Vida Simples, São Paulo, v. 129, p. 11, 2013.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo, Editora Cortez, 1998.
DURHAM, E. **O setor privado de ensino superior na América Latina**. Cadernos de Pesquisa, 110:7-38, 2000.

ESTEVIÃO, C. V. **Globalização, metáforas organizacionais e mudança educacional**. Dilemas e desafios. Porto: ASA, 2002.

ETIENNE, G. **História da Filosofia Cristã**. Petrópolis: Vozes, 1970.

EVANGELISTA, O. **A formação universitária do professor**. Florianópolis: Cidade Futura, 2002.

FERNANDES, M. D. S. **As origens do curso de Pedagogia: um capítulo do ensino superior em Uberlândia, Minas Gerais (1957–1963)**. 2003. Dissertação (Mestrado) — Centro Universitário do Triângulo, Uberlândia.

FERREIRA, N. S. C. **Gestão democrática da educação para uma formação humana: conceitos e possibilidades**. Em Aberto. Gestão escolar e formação de gestores. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, Brasília, v. 17, n. 72, jun. 2000.

FISCHER, A. L.; ALBUQUERQUE, L. G. de. **Relatório de pesquisa tendências de mudanças na gestão de pessoas das empresas brasileiras: DELPHI RH-2010**. [São Paulo]: MBA, USP, 2001. 18 p.

FRANCO, A. P. de. **A formação dos gestores nos cursos de Pedagogia**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2014. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-08122014-111456/publico/ALEXANDRE_DE_PAULA_FRANCO.pdf. Acesso em: 12 jun. 2020.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia como ciência da educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2011.

FREITAS, D. N. T. De. **Avaliação e Gestão Democrática na Regulação da Educação Básica Brasileira**: uma relação a avaliar. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 28, n. 99, p. 501521, maio/ago. 2007.

FONSECA, M. J. M. da. **Sócrates**. 2012. Disponível em: <<http://www.ipv.pt/millennium/4.pdf>>. Acesso em: 11 jun. 2020.

FREEMAN, J. **Dentro e fora da escola, uma introdução a psicologia aplicada em educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **Por que é que vale a pena lutar?** O trabalho da equipe na escola. Porto: Porto Editora, 2001.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 2000.

GARAY, A. Gestão. In: CATTANI, Antonio David; HOZLMANN, Lorena (Org.). **Dicionário de trabalho e tecnologia**. 2. ed. Porto Alegre: Zouk, 2011.

GARBIN, T.; ALMEIDA, J. **Gestão escolar democrática**: limites e possibilidades – uma discussão sempre necessária. 2007. Disponível em: <www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/865-2.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2020.

GARCIA, J. **Indisciplina na Escola**: uma reflexão sobre a dimensão preventiva. São Paulo, 1999.

GATTI, B. A. **Educadora e Pesquisadora**. 2016. Disponível em: https://play.google.com/store/books/details?id=-NB3DAAAQBAJ&rdid=book--NB3DAAAQBAJ&rdot=1&source=gbs_vpt_read&pcampaignid=books_booksearch_viewport. Acesso em: 20 fev. 2020.

GATTI, B.A.; BARRETO, E.S.S. **Professores**: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social. Brasília, DF: UNESCO, 2009. (Relatório de pesquisa).

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **O que é Pedagogia?** São Paulo: Brasiliense, 2007.

GIDDENS, A. **Mundo em descontrole**: o que a globalização está fazendo de nós. Rio de Janeiro: Ed Record, 2006.

GOMES, A. C. **Protagonismo Juvenil**: adolescência, educação e participação democrática. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.

GRACINDO, R. V. **Gestão democrática da escola e do sistema**. In: Curso técnico em gestão escolar: Profuncionário. Módulo 2. Brasília: MEC/CEAD/UnB, 2007.

GROH, I. L. **Participação da comunidade na escola pública**: As percepções dos professores, alunos e pais sobre projetos em parceria escola, comunidade e empresa [Dissertação]. Itajaí (SC): Universidade do vale do Itajaí; 2006.

HENGEMUHLE, A. **Gestão de ensino e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2004.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. IDEB. **Níveis de Aprendizado**. 2007. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/> Acesso em: 15 jun. 2020.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. J. C. **Formação de profissionais da educação**: Visão crítica e perspectiva de mudança. Educação e Sociedade, dez. 2001.

_____. J. C. **Organização e Gestão da Escola**: teoria e prática. 5 ed. ver. ampl. – Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LIMA, F. da. **Gestão escolar hoje**: a cultura tecnológica no espaço escolar. 2008.

LUCE, M. B.; MEDEIROS, I. L. P. de. **Gestão Escolar Democrática**: concepções e vivências. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2006.

LÜCK, H. **A dimensão participativa da gestão escolar**. Brasília, 1998.

_____. **Gestão escolar e formação de gestores**. Em Aberto, Brasília, 2000.

_____. **A escola participativa**: o trabalho do gestor escolar. Petrópolis: Vozes, 2006.

_____. **Gestão escolar e formação de gestores**. Em Aberto, Brasília, 2011.

LUZURIAGA, L. **História da Educação e da Pedagogia**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1985.

MAXIMIANO, A. C. A. **Teoria geral da administração**. São Paulo: Atlas, 2006.

MARROU, H. I. **História da Educação na Antiguidade**, São Paulo: Universidade de São Paulo, 1973.

MELO, M. M. O. **Pedagogia e curso de pedagogia**: riscos e possibilidades epistemológicas face ao debate e às novas DCNs sobre esse curso. Campinas: Autores Associados, 2006.

MODOLO, C. P. **A gestão escolar democrática participativa e ação docente**. [monografia]. Bauru, 2007. Disponível em: http://gephispnop.weebly.com/uploads/2/3/9/6/23969914/gestao_escolar_democratica_participativa_e_acao_docente.pdf. Acesso em: 12 fev. 2020.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 4ed. São Paulo: Cortez, 2004.

NIETZSCHE, F. W. **Da utilidade e do inconveniente da História para a vida**. São Paulo: Escala, 2000.

NOVOA, A. (Org.) **Profissão professor**. Portugal: Porto, 2. ed., 2001.

OLIVEIRA, B. S. de.; TEREZANI, D. **Lazer no programa escola da família: o caso do município de Piracicaba**. Anais do IX Seminário Lazer em Debate, 2008. Disponível em: <http://www.uspleste.usp.br/eventos/lazer-debate/anais-bruno-rafaeldenis.pdf.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2020.

OLIVEIRA, I. B. de. **A democracia no cotidiano da escola**. São Paulo: Editora DP&A, 2005.

OLIVEIRA, T. **O livro e a leitura no século XII**. IN.; OLIVEIRA, T. e MACHADO, M. Educação na História. - São Luís: Editora UEMA, 2008.

PADILHA, P. R. **Currículo Intertranscultural**. Por uma escola curiosa, prazerosa e aprendente. 2003. 346f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, 2004.

PARO, V. H. **A utopia da gestão escolar democrática**. 1986. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/a-utopia-da-gest%C3%83o-escolar-democr%C3%81tica.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2020.

_____. V. H. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2003.

PATEMAN, T. **Educação e teoria social** [verbete]. In: OUTHWAITE, W.; BOTTOMORE, T. (Ed.). Dicionário do pensamento social no século XX. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

PILETTI, N. **História da educação no Brasil**. São Paulo: Ática, 1997.

PIMENTA, S. G. **Panorama atual da didática no quadro das ciências da educação: Educação, pedagogia e didática**. In: PIMENTA, Selma G. (coord.). Pedagogia, ciência da educação? São Paulo: Cortez, 1996.

PIMENTA, S. G. **Epistemologia da prática ressignificando a didática**. In: FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma Garrido (Org.). Didática: embates contemporâneos. São Paulo: Loyola, 2010.

PRETTO, N.; PINTO, C. C. da. **Tecnologias e novas educações**. 2006. Universidade Federal da Bahia. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n31/a03v11n31.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2020.

RIBEIRO, M. L; MIRANDA; M. I. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para O Curso De Pedagogia: análise histórica e política**. V Simpósio Internacional: o Estado e as Políticas Educacionais no tempo presente. Anais UFU, Uberlândia, 2009. Disponível em: <http://www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais>. Acesso em: 23 fev. 2020.

SACRISTÁN, J. G. **Escolarização e cultura**: a dupla determinação. In: SILVA, Luiz Heron et al. Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais. Porto Alegre: Sulina, 1996.

SANTOS, Clóvis Roberto dos. **A gestão educacional e escolar para a modernidade**. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

SARUBI, E. R. **Gestão Democrática**: Repercussões na Identidade e Profissão dos Diretores Escolares. In: VI Seminário da Redestrado – UERJ – Rio de Janeiro, RJ, 2006.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. – (Coleção Memória da Educação).

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2009.

SECO, A. P.; ANANIAS, M.; FONSECA, S. M. **Antecedentes da administração escolar até a república (...1930)**. In: Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. especial, p.54–101, ago. 2006 - ISSN: 1676-2584. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/rev22e.html>. Acesso: 15 fev. 2020.

SERAFINI, A. M. S. dos. **A autonomia do aluno no contexto da educação a distância**. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2013/05/artigo-031.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2020.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Centro de Mídias SP**. 2020. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/noticias/aprenda-acessar-o-aplicativo-centro-de-midias-sp>. Acesso em: 11 jun. 2020.

SCHEIBE, L.; AGUIAR, M. A. **Formação de profissionais da educação do Brasil**: o curso de Pedagogia em questão. Educação & Sociedade, 1999.

SILVA, C. S. B. da. **Curso de pedagogia no Brasil**: história e identidade. 2 ed. Campinas: Autores associados, 2003.

SOUZA, A. **Explorando e Construindo um Conceito de Gestão Escolar Democrática**. Educação em Revista. v.25. Belo Horizonte, dezembro de 2009, n.º03.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARGINO, M. G. das. **Novas tecnologias de comunicação**: mitos, ritos ou ditos? Ciência da Informação, Brasília, v. 24, n. 2, p. 194-203, maio/ago. 1995.

TEIXEIRA, E. F. B. **A educação do homem segundo Platão**. Rio de Janeiro: PAULUS Editora, 1999.

VASCONCELOS, C. S. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político – pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 12 ed. São Paulo: Libertad, 2009.

VALÉRIEN, J. **Gestão da escola fundamental**: subsídios para análise e sugestão de aperfeiçoamento. São Paulo: Cortez, 1993.

VEIGA, I. P. A. **Escola, currículo e ensino**. Campinas: Papirus, 1991.

XAVIER, L. N. **Para além do campo educacional: um estudo sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

ZANCHETTA JR., J. **Desafio para a abordagem da imprensa na escola**. Revista Educação & Sociedade, Campinas. 2007.

WARDE, M. **O papel da pesquisa na pós-graduação em educação**. Cadernos de Pesquisa. 1990. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 73, p. 67-75, mai.

WERLE, F. O. C. **Conselhos escolares**: implicações na gestão da escola básica. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

WERNER, J. **Paidéia**: a formação do homem grego. Rio de Janeiro: Ed. Martins Fontes, 2002.

WITTMANN, L. C. **Autonomia da Escola e Democratização de sua Gestão**: novas demandas para o gestor. 2000. Disponível em: <http://rbepold.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2121/2090>. Acesso em: 23 fev. 2020.

ANEXOS

Anexo 1 – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia

Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:

I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;

II - compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;

III - fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;

IV - trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;

V - reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;

VI - ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;

VII - relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas; VIII - promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;

IX - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;

X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;

XI - desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;

XII - participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;

XIII - participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;

XIV - realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes

meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas;

XV - utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos;

XVI - estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes.

§ 1º No caso dos professores indígenas e de professores que venham a atuar em escolas indígenas, dada a particularidade das populações com que trabalham e das situações em que atuam, sem excluir o acima explicitado, deverão:

I - promover diálogo entre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprias à cultura do povo indígena junto a quem atuam e os provenientes da sociedade majoritária;

II - atuar como agentes interculturais, com vistas à valorização e o estudo de temas indígenas relevantes.

§ 2º As mesmas determinações se aplicam à formação de professores para escolas de remanescentes de quilombos ou que se caracterizem por receber populações de etnias e culturas específicas.

Anexo 2 – Constituição Federal: Da Educação

Título VIII Da Ordem Social

Capítulo III Da Educação, da Cultura e do Desporto

Seção I Da Educação

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III – pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V – valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União;
- VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII – garantia de padrão de qualidade.

Anexo 3 – Escola sem partido e o dever do educador

Deveres do professor

1

O professor não se aproveitará da audiência cativa dos alunos para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias.

2

O Professor não favorecerá nem prejudicará os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas.

3

O Professor não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas.

4

Ao tratar de questões políticas, sócio-culturais e econômicas, o professor apresentará aos alunos, de forma justa – isto é, com a mesma profundidade e seriedade –, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito.

5

O Professor respeitará o direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.

6

O Professor não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de terceiros, dentro da sala de aula.

www.programaescolasempartido.org