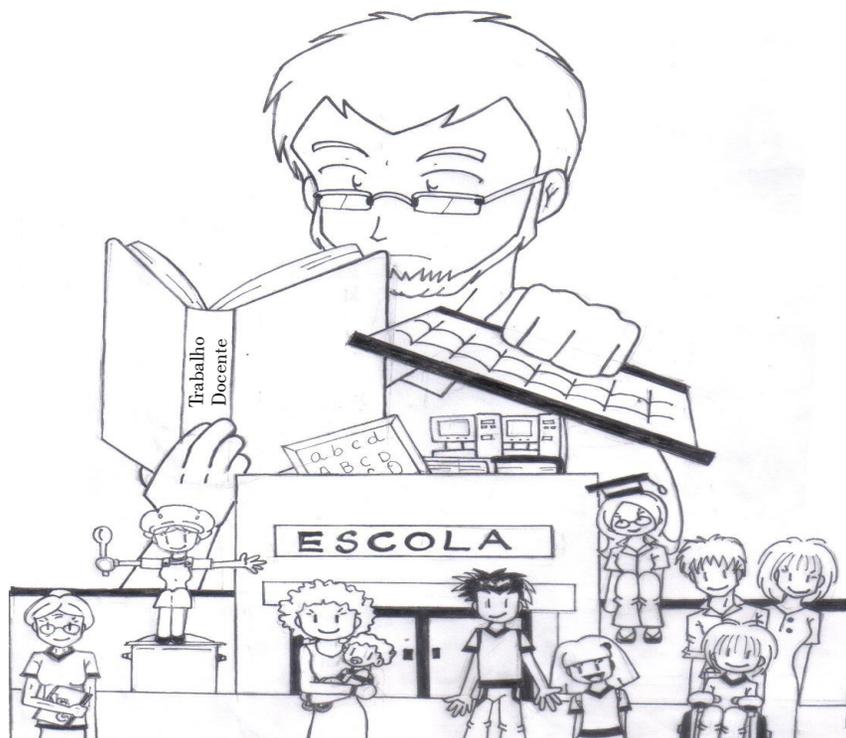


Trabalho docente: alienação, autonomia e gestão escolar



ORGANIZAÇÃO:

Jeannette Filomeno Pouchain Ramos

Danielle Mayara Oliveira Pereira

Ana Maria Alves de Almeida

Isabel Maria Sabino de Farias

TRABALHO DOCENTE:
alienação, autonomia e gestão escolar

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARA

Reitor

José Jackson Coelho Sampaio

Vice - Reitor

Hidelbrando dos Santos Soares

Editora da UECE

Erasmus Miessa Ruiz

Conselho Editorial

Antônio Luciano Pontes
Eduardo Diatahy Bezerra de Menezes
Emanuel Ângelo da Rocha Fragoso
Francisco Horácio da Silva Frota
Francisco Josênio Camelo Parente
Gisafran Nazareno Mota Jucá
José Ferreira Nunes
Liduina Farias Almeida da Costa
Lucili Grangeiro Cortez
Luiz Cruz Lima
Manfredo Ramos
Marcelo Gurgel Carlos da Silva
Marcony Silva Cunha
Maria do Socorro Ferreira Osterne
Maria Salete Bessa Jorge
Sílvia Maria Nóbrega-Therrien

Conselho Consultivo

Antônio Torres Montenegro (UFPE)
Eliane P. Zamith Brito (FGV)
Homero Santiago (USP)
Ieda Maria Alves (USP)
Manuel Domingos Neto (UFF)
Maria do Socorro Silva Aragão (UFC)
Maria Lírida Callou de Araújo e Mendonça (UNIFOR)
Pierre Salama (Universidade de Paris VIII)
Romeu Gomes (FIOCRUZ)
Túlio Batista Franco (UFF)

Jeannette Filomeno Pouchain Ramos
Danielle Mayara Oliveira Pereira
Ana Maria Alves de Almeida
Isabel Maria Sabino de Farias
(Organizadores)

TRABALHO DOCENTE:
alienação, autonomia e gestão escolar



Trabalho docente : alienação, autonomia e gestão escolar

© 2013 *Copyright by* Jeannette Filomeno Pouchain Ramos

Impresso no Brasil / *Printed in Brazil*
Efetuado depósito legal na Biblioteca Nacional

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

Editora da Universidade Estadual do Ceará – EdUECE
Av. Paranjana, 1700 – *Campus* do Itaperi – Reitoria – Fortaleza – Ceará
CEP: 60740-000 – Tel: (085) 3101-9893. FAX: (85) 3101-9893
Internet: www.uece.br – E-mail: eduece@uece.br / editoradauece@gmail.com

Editora filiada à



Coordenação Editorial

Erasmio Miessa Ruiz

Diagramação

Cristiê Gomes Moreira

Capa

Terezinha do Nascimento Pereira

Revisão de Texto

Danyelle Ribeiro Vasconcelos

Ficha Catalográfica

Bibliotecário Responsável: Francisco Leandro Castro Lopes CRB 3/1103

T758 Trabalho docente: alienação, autonomia e gestão escolar / organização,
Jeannette Filomeno Pouchain Ramos ... [et al.]. - Fortaleza:
EDUECE, 2013.

61p.

ISBN 978-85-7826-168-9

1. Professores - formação. 2. Trabalho docente. I. Danielle Mayara Oliveira Pereira. II. Ana Maria Alves de Almeida. III. Isabel Maria Sabino de Farias. IV. Título

CDD: 371.1

SUMÁRIO

07

A formação do gestor da escola básica em debate: diretrizes e política

Jeannette Filomeno Pouchain Ramos, Danielle Mayara Oliveira Pereira, Ana Maria Alves de Almeida, Isabel Maria Sabino de Farias, Antônia Valéria Vieira Rocha, Ana Karyna Bezerra Marques, Célia Camelo de Sousa, Daniele Cariolano, Francisco Garcia Lima, Gabriela Estevão Raposo, Gantoal Barboza Alves Geane Nunes Rufino, Laura Patrícia G. de Sousa, Lívia Soares Damasceno, Mariana Cristina Alves de Abreu, Meyrylane Alves de Castro, Michele Batista Macedo de Barros, Raquel de Macêdo Melo, Renata Batista dos Santos, Tathiane Rodrigues Lima, Tatiane Capistrano Ferreira, Tayany Vieira da Silva

33

Concepções e práticas de autonomia docente na escola pública

Germana Castro Barbosa, Jeannette Filomeno Pouchain Ramos

49

Trabalho e educação: primeiras impressões da alienação do trabalhador docente

Jeannette Filomeno Pouchain Ramos, José Gilberto Biserra Maia

A FORMAÇÃO DO GESTOR DA ESCOLA BÁSICA EM DEBATE: DIRETRIZES E POLÍTICA

Jeannette Filomeno Pouchain Ramos¹
Danielle Mayara Oliveira Pereira²
Ana Maria Alves de Almeida³
Isabel Maria Sabino de Farias⁴
Antônia Valéria Vieira Rocha, Ana Karyna
Bezerra Marques, Célia Camelo de Sousa,
Daniele Cariolano, Francisco Garcia Lima
Gabriela Estevão Raposo, Gantoal Barboza Alves
Geane Nunes Rufino, Laura Patrícia G. de Sousa
Lívia Soares Damasceno, Mariana Cristina
Alves de Abreu, Meyrylane Alves de Castro,
Michele Batista Macedo de Barros,
Raquel de Macêdo Melo, Renata Batista dos
Santos, Tathiane Rodrigues Lima,
Tatiane Capistrano Ferreira
Tayany Vieira da Silva⁵

1. INTRODUÇÃO

Diante dos inúmeros questionamentos, algumas vezes sem resposta objetiva, dos estudantes do curso de Pedagogia sobre a extinção

1 É professora de Política, planejamento e gestão educacional da Universidade Estadual do Ceará – UECE, graduada em Letras, Mestra em Políticas Públicas e Planejamento pela UECE e doutoranda em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará. @ - ramosjeannette@yahoo.com.br

2 É graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará-UECE.

do Curso de Habilitação em Administração Escolar (BRASIL, Diretriz Curricular do Curso de Pedagogia, Art. 12º, 2006) e, conseqüentemente, a formação do gestor na atualidade, nós, professora e pedagogos matriculados na disciplina de Princípios e Métodos da Administração Escolar, semestre letivo 2009.2, elaboramos este artigo intitulado **A FORMAÇÃO DO GESTOR DA ESCOLA BÁSICA EM DEBATE: diretrizes e política.**

Entre os objetivos desta publicação destacam-se:

a) compreender a disputa teórico-ideológica presente na formação acadêmica do gestor da educação básica no Brasil entre a Associação Nacional de Política Administração e da Educação- ANPAE e a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação- ANFOPE;

b) sintetizar as mudanças na política de formação do gestor a partir da legislação vigente, com ênfase nas novas diretrizes curriculares da Pedagogia; e

c) analisar as políticas e programas de formação dos gestores na graduação e pós-graduação.

Entre as questões que foram suscitadas, estão:

a) Qual o conceito de administração e gestão escolar?

b) Quais são as normas que regem a formação do gestor?

c) Quais são os referenciais teórico-ideológicos na formação dos gestores?

d) Como será realizada a formação do gestor no novo currículo da Pedagogia da UECE (1991 e 2008) e da UFPB (2009)? Ainda haverá a Habilitação em Administração Escolar?

e) Quais as diferenças entre os projetos formativos da pós-graduação da UECE e o da Faculdade Sete de Setembro - Fa7?

f) Como tem sido realizada a formação dos gestores em exercício, pelo Ministério da Educação/MEC (A escola de gestores), e, pela Secretaria de Educação/SEDUC (Gestão e avaliação da educação pública)?

g) Essas mudanças trazem repercussões na escola? De que forma?

h) Que reflexos reproduzem as mudanças do currículo atual da Uece?

A pesquisa do tipo bibliográfica revisitou a literatura e analisou documentos diversos.

Os autores, pedagogos recém-graduados, estão de parabéns pelo exercício de sistematização

3 É graduanda do Curso de Serviço Social da Universidade Estadual do Ceará-UECE.

4 Pedagoga. Doutora em Educação Brasileira (UFC). Professora do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Líder do Grupo de Pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade (EDUCAS). @ -isabelinhasabino@yahoo.com.br

5 Graduados em Pedagogia com Habilitação em Administração Escolar pela Universidade Estadual do Ceará.

dos conhecimentos construídos. Destacamos também a valorosa contribuição da pedagoga, Danielle Mayara Oliveira, ao contribuir com a diagramação e a Terezinha do Nascimento Pereira Filha pelo desenho da capa, que expressa às mudanças no perfil dos gestores escolares. À professora Josete de Oliveira Castelo Branco Sales, agradecemos a pronta resposta sobre o histórico do curso e aos professores do Núcleo de Política, planejamento e gestão educacional pela revisão atenta. Aproveitamos ainda para ressaltar que, sem a contribuição da coordenação da Pedagogia ao colocar à disposição os documentos que foram analisados e dirimir as dúvidas, esta produção não seria possível, bem como a presença do Centro de Educação garantindo o apoio pedagógico e as condições objetivas de reprodução deste material didático.

A todos desejamos uma boa leitura e nos colocamos à disposição para dirimir eventuais dúvidas.

2. AUTÔNOMIA DOCENTE: PRINCÍPIOS, MEIOS E FINS

Nas comunidades primitivas os homens se organizavam de acordo com as suas possibilidades e limitações, no entanto, diante da complexidade das tarefas na produção em massa flexível, emerge a necessidade de que os trabalhadores tenham suas ações coordenadas e controladas por pessoas ou órgãos com funções chamadas administrativas.

Administrar, segundo Vitor Paro (1988, 18) [...] *é a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados*. Deste modo, o termo administrar traz consigo a idéia de dirigir bens, recursos humanos e financeiros, além de coordenar atividades para um determinado objetivo. No âmbito educacional, a expressão administração tem sido utilizada para referir-se à organização ou à direção escolar.

No entanto, este conceito tem sido utilizado por diferentes correntes de pensamento de acordo com as relações de produção, são elas: o capitalismo e o socialismo.

Deste modo, há teóricos que defendem a transposição literal dos princípios, meios e fins da administração para o campo educacional e, partindo do referencial marxista, há teóricos como Vitor Paro (1988) que defende a adoção da administração, mas cujo foco está na transformação social. Esta última compreende o homem como finalidade ao invés da concepção liberal que o utiliza como um recurso, um meio.

Diante das crises cíclicas do capitalismo, a administração empresarial se reinventa e passa a adotar o termo gestão no Brasil e no mundo. Nesta, as organizações passaram a adotar uma nova racionalidade, objetivando a melhoria da eficácia da gestão, mas mantendo a divisão do trabalho.

Entre os desdobramentos deste modelo da gestão desvela-se a descentralização e autonomia administrativa, a mercantilização da educação escolar e a máxima capitalista, maior produtividade e melhores resultados com menor custo.

A gestão ou gerência da qualidade total (GQT) tem origem no setor produtivo (empresas) e seu objetivo é melhorar a eficiência do processo de produção. Representando mais um movimento de transposição do modo de produção capitalista para o setor educacional, ela impõe nova racionalidade ao processo educativo, baseada em conceitos como cliente (aluno e comunidade/sociedade), fornecedor, produtividade, processo e produto. Deste modo, o aluno passa a ser um cliente, portanto, não participa do processo de produção do conhecimento e as atividades de dar aulas e a avaliação constituem rotina, que pode ser gerenciada externamente. (RAMOS, 2009, 94).

Ao invés de reforçar a fragmentação do trabalho na escola, as Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006) compre-

ende a gestão como uma atividade inerente a todos os docentes. A docência passa a ser entendida como a base da formação do pedagogo e esta deve integrar, de modo concomitante, o ensino, a gestão e a pesquisa.

3. A FORMAÇÃO DO PROFESSOR-GESTOR: DIRETRIZES E POLÍTICA

As diretrizes da formação docente e, conseqüentemente, do gestor tem sido disputada na educação brasileira por duas organizações sociais que têm atuado historicamente na área, são elas: a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE e a Associação Nacional de Política e Administração da Educação - ANPAE. A Associação Nacional de Pós-graduação e pesquisa em educação – ANPED se configura numa entidade que discute e socializa pesquisas da área.

A ANFOPE é uma instituição de caráter político, científico e acadêmico originária do movimento dos educadores na década de setenta. Na atualidade constitui-se em uma Associação de referência no cenário nacional quando se trata de debates e de proposições para a formação dos profissionais da educação. Ao longo de sua história dedicou-se a discussão em torno do curso de pedagogia e das demais licenciaturas, reivindicando uma base nacional comum para os mesmos. Acredita que a base da identidade de todos

os profissionais da educação está na docência.

Nas moções de 2001, a ANFOPE posicionou-se contrária ao projeto “Amigos da Escola” por retirarem da responsabilidade do Estado o pleno desenvolvimento das instituições escolares. Manifestou repúdio às instituições públicas e privadas que implementaram cursos aligeirados de educação à distância.

Esta entidade mostra-se também contrária às habilitações do curso de pedagogia, pois acredita que elas fragmentam a formação e impedem um maior aprofundamento de conhecimentos durante a formação do profissional. Segundo a Associação, a formação do especialista em educação, do administrador, inspetor e supervisor deve ser realizada em nível de graduação e pós-graduação com exigência de experiência mínima de dois anos de magistério.

Contrária a esta posição, a proposta inicial da ANPAE centralizava-se na dupla preocupação de reunir os professores da disciplina Administração Escolar dos Cursos de Pedagogia e dar a disciplina o *status* de ciências. Sendo assim, na época a sigla significava Associação Nacional dos Profissionais em Administração Escolar, reafirmando o recorte teórico, político e institucional da organização.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDB, 1971), o Conselho Federal de Educação instituiu as habilitações pedagógicas que qualifica profissionalmente os pedagogos para atuar, por exemplo, na administração das escolas.

Em 1978, ocorreu uma alteração estatutária e a sigla da Associação passa a significar *Associação Nacional de Profissionais da Administração da Educação*, o que amplia a área de atuação da mesma. Acreditava-se que administração educacional envolve aspectos amplos e complexos que envolvem a administração Escolar.

Em 1996, a ANPAE altera novamente seu nome e, com isso, amplia seu campo de abrangência. Passa a ser reconhecida como Associação Nacional de Política e Administração da Educação.

Este breve histórico da instituição explicita que esta organização entende a formação docente de modo fragmentado e as mudanças em torno do significado da sigla amplia o campo de atuação e demonstra que a própria organização tem sido disputada por diferentes referenciais. (Ver Quadro I)

3.1 A Habilitação em Administração Escolar

Partindo da concepção vigente no país no decorrer da década de 70 de que para atuar na direção das escolas básicas era necessária a graduação em Pedagogia e a complementação na Habilitação em Administração Escolar, vejamos:

O que é habitação?

É a qualificação profissional dentro de um curso, com amplas áreas de abrangência. Ex.: Comunicação Social – habilitação em Jornalismo.

QUADRO I
CARACTERIZAÇÃO DAS ORGANIZAÇÕES SOCIAIS QUE ATUAM
NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

Instituição	ANPED	ANPAE	ANFOPE
Significado	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.	Associação Nacional de Política Administração da Educação.	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação.
Histórico	Fundada em 1976 graças aos esforços de alguns Programas de Pós-Graduação da Área da Educação. Em 1979, a Associação consolidou-se como sociedade civil e independente, admitindo sócios institucionais (Programas), professores, pesquisadores e estudantes de pós-graduação em educação.	Fundada em 1961 por professores da Universidade de São Paulo - USP, é uma das mais antigas associações de educadores do Brasil. Tem se destacado pela contribuição no avanço do conhecimento, na melhoria da prática da administração da educação e na formação de educadores na área.	Sua existência jurídica data de 26 de julho de 1990, no entanto sua origem remonta a 1980 com a criação do Comitê Nacional Pró-formação do Educador, o qual se transformou na Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CO-NARCFE) em 1983.
Público Alvo	Professores universitários, pesquisadores, alunos de pós-graduação, administradores públicos, pesquisadores de outros campos, educadores em geral.	Inicialmente apenas professores da área e administradores. Atualmente, conta com professores universitários e da educação básica e pesquisadores.	Profissionais da Educação.
Finalidade	Buscar o desenvolvimento e a consolidação do ensino de pós-graduação e da pesquisa na área da Educação no Brasil.	Adotava as teorias clássicas da administração e pretendia justificar a criação da ciência da administração escolar. Hoje, destaca-se a presença de diferentes referenciais e tem como finalidade a formação e desenvolvimento profissional; pesquisa; e divulgação.	Debater e analisar políticas públicas de formação dos profissionais da educação. Sendo a docência a base da identidade de todos os profissionais da educação.

Fonte: Elaborada pelos autores.

Quando surgiu a Habilitação em Administração Escolar?

Surgiu na década de 70, seguindo a orientação da divisão social do trabalho no interior da escola, assim como outras habilitações quais sejam: supervisão, orientação e inspeção escolar.

Quais os documentos legais necessários para a criação do curso Habilitação em Administração Escolar?

Todo e qualquer curso superior oferecido por Instituições Estaduais, com ou sem habilitação, tem que ter Projeto Pedagógico aprovado no seu Colegiado de origem, Resolução de criação do Curso expedida pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão - CEPE da UECE e Parecer de reconhecimento do curso expedido pelo Conselho de Educação do Ceará - CEC. No caso do curso de Pedagogia, tanto o antigo como o novo currículo estão submetidos às mesmas regras.

Qual o objetivo geral da Habilitação em Administração Escolar?

Habilitar gestores para atuarem em escolas públicas e privadas de educação infantil, ensino fundamental e médio.

Como se apresenta a organização curricular curso de habilitação em Administração Escolar da UECE?

Está organizada em 03 (três) semestres letivos. (Ver Quadro II)

**QUADRO II
FLUXOGRAMA DO CURSO DE HAB. EM ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR DA UECE (1970-2010)**

DISCIPLINA	1970-1976	CRÉD	1991-2010*	CRÉD
Princípios e métodos da Administração Escolar I	1970-1976	06	-	-
Princípios e métodos da Administração Escolar II	1970-1976	06	-	-
Princípios e métodos da Administração Escolar	-	-	2010	06
Legislação de Ensino	1970-1976	06	-	-
Currículos e programas	1970-1976	06	-	-
Estágio Supervisionado de Administração Escolar I	1970-1976	04	-	-
Estágio Supervisionado de Administração Escolar II	1970-1976	04	-	-
Estágio de Administração Escolar I	-	-	2010	08
Estágio de Administração Escolar II	-	-	2010	08
Relações Interpessoais	-	-	2010	06
Administração na Escola de Ensino Fundamental	-	-	2010	06
Planejamento Educacional II	-	-	2010	06

Fonte: Quadro elaborado pelos autores.

* Período de transição do currículo velho para o novo, portanto, ainda era garantido a matrícula dos estudantes na Habilitação em Administração Escolar.

Conforme o quadro podemos observar que:

- As disciplinas de Princípios e métodos da Administração Escolar I e II (1970-1976), que contabilizavam 12 (doze) créditos, foram transformadas em apenas uma disciplina com apenas 06 (seis) créditos.
- As disciplinas *Legislação do Ensino e Currículos e Programas* foram incluídas no currículo da graduação em Pedagogia e são integralizadas na Administração Escolar como disciplinas optativas.
- As disciplinas de *Relações interpessoais, Administração na Escola de Ensino Fundamental e Médio e Planejamento Educacional II* foram inseridas.
- A carga horária das disciplinas de *Estágio Supervisionado de Administração Escolar I e II* foi duplicada. No currículo da década de 70 elas, juntas, contabilizavam 08 créditos. E destaca-se a ênfase na prática na formação do gestor da UECE, contando com um total de 16 créditos.

Com a extinção da Habilitação como será feita a formação dos pedagogos para atuarem na gestão das escolas?

A formação será garantida por meio da área de aprofundamento no fluxograma da graduação, como veremos a seguir.

4. A FORMAÇÃO DO GESTOR NA GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO

Ciente da disputa histórica da concepção que orienta a formação do docente e do gestor no Brasil e, partindo da análise da política de formação dos gestores da década de 70 que fragmentava a formação docente, analisamos neste item a formação dos gestores na graduação e na pós-graduação, bem como as iniciativas do Governo Federal e Estadual para formar os gestores que estão no exercício do cargo.

4.1 A formação dos gestores nas diretrizes curriculares do curso de pedagogia e na LDB (Lei nº. 9.394/96)

Quais são as normas que regem a formação do gestor?

É na legislação vigente que encontramos os pressupostos para os cursos de formação de gestores. A LDB(1996) determina que os ambientes formadores devem preparar os gestores de acordo com as atribuições da gestão escolar contemporâneas, legitimadas também pelo princípio da gestão democrática do ensino, organização e gestão de sistemas escolares baseados na flexibilidade, descentralização e autonomia da escola.

A LDB (1996), art. 64, sobre o lócus de formação, estabelece que:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspe-

ção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

Sendo assim, a LDB (1996) reafirma a autonomia das instituições na formação dos gestores da educação básica.

O que estabelece as novas diretrizes curriculares da Pedagogia para a formação do gestor?

A Resolução do Conselho Nacional de Educação no. 01 de 2006 no Art. 4º. estabelece que o curso destina-se:

[...] a formação de professores para exercer as 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.

§ único. *As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino [...].*

Entre as atividades destacam-se o planejamento, a execução e a coordenação, o acompanhamento e a avaliação de tarefas próprias do

setor da educação, de projetos e experiências educativas não-escolares e na produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares.

Sendo assim, para o *exercício pleno da docência* é preciso articular, concomitantemente, na sua carga horária de trabalho, atividades de ensino, gestão e pesquisa.

Conseqüentemente, o curso que forma este profissional deve garantir a todos os estudantes a formação necessária para o exercício destas três dimensões (ensino, pesquisa e gestão), que compõem o trabalho docente.

A norma também estabelece no Art. 10º. que *As habilitações em cursos de Pedagogia atualmente existentes entrarão em regime de extinção, a partir do período letivo seguinte à publicação desta Resolução.*

Em síntese, segundo esta norma a formação do gestor deve ser promovida no curso de graduação.

Que mudanças a LDB 1996 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (2006) trazem na formação do gestor?

Com a divisão do trabalho na sociedade moderna, cuja finalidade era o aumento da produtividade e o controle do trabalho alheio, surgiram as habilitações para o exercício do diretor, portanto, apenas os pedagogos podiam ocupar tais funções.

Com a LDB/96 é ampliado o lócus de formação, pois tanto os graduados em Pedagogia com habilitação em administração escolar, como os demais licenciados com pós-graduação na área da gestão escolar podem exercer a direção das escolas básicas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (CNE/CP no. 5/2005 e 3/2006), afirmam que o pedagogo é um licenciado apto a atuar tanto na docência quanto nas funções de administração do sistema escolar, ou seja, apto a realizar o trabalho pedagógico em sentido amplo, estabelecendo uma estreita vinculação entre a docência e a gestão.

Portanto, todos os graduados do curso de Pedagogia, com currículo reformulado pela DCN/2006, ao cursar o aprofundamento em gestão escolar estão aptos ao exercício das funções de supervisão, orientação, gestão da educação em espaços escolares e não escolares. Consequentemente, todas as antigas habilitações em Administração Escolar de 1º e 2º Graus, Supervisão Escolar de 1º e 2º Graus e Orientação Educacional, a partir de 2007, entraram em processo de extinção.

Existe uma norma Estadual acerca da Formação do Gestor?

A Norma Estadual do Ceará, Resolução nº 414 de 2006 do Conselho Estadual de educação -CEC dispõe que,

Art. 1º Para o exercício do cargo de direção de estabelecimento de ensino de educação

básica, no Estado do Ceará, será exigida a formação do gestor ou administrador escolar em curso de graduação em Pedagogia.

§ 1º Poderá exercer, igualmente, esse cargo o candidato que tenha cursado outra licenciatura plena, com pós-graduação na área de gestão escolar ou administração escolar.

[...] Art. 3º Será exigida, do candidato ao cargo de direção de estabelecimento de ensino da educação básica, além da formação a que se refere o artigo 1º, desta Resolução, experiência de, pelo menos, 3 (três) anos de efetivo exercício de docência.

Esta norma complementa as demais ao estabelecer que:

- a) a formação do gestor poder ser realizada na graduação para os pedagogos e na pós-graduação para os demais licenciados;
- b) a experiência mínima de 03 anos de efetivo exercício na docência.

No entanto, no ano de 2008, o Conselho Estadual de Educação com a resolução no. 427/2008 altera a norma supracitada, estabelecendo que *Art.1o. [...] § 1º Poderá exercer, igualmente, esse cargo o candidato que tenha cursado outra graduação, com pós-graduação na área de gestão escolar ou administração escolar”.*

Deste modo, a norma vigente flexibiliza a formação do gestor da educação básica ao romper

com o pré-requisito de que é preciso ser licenciado para atuar no setor da educação. Esta reafirma a prática do Governo do Estado do Ceará que também não vincula o exercício da função do diretor ao quadro efetivo do magistério público.

No Estudo de Ramos (2004, 124), sobre a *Gestão democrática da Escola Pública: A experiência do Governo das Mudanças* e, em especial, o processo de seleção do Núcleo Gestor ela cita a matéria do Jornal o Povo de que há

Um contingente imenso de candidatos. [...] mais de 10.000 professores participaram da prova. Isto ocorre porque [...] todos os que assumem os cargos do Núcleo Gestor, entre eles o diretor, são CARGOS COMISSIIONADOS e que podem ser exonerados deste a qualquer momento, sem justificativa pelo governador (grifos da autora).

Vale ressaltar que esta resolução rege também a organização da carga horária do diretor nomeado, que deve ser distribuída nos diferentes turnos de funcionamento da escola.

Com a extinção da habilitação em administração escolar, como será promovida a formação dos gestores licenciados em Pedagogia?

A norma estadual também estabelece (art.1 §2.) que os licenciados devem comprovar no seu histórico escolar um mínimo de 16 créditos em gestão escolar. Segundo a norma

§ 2º Os profissionais de educação licenciados em Pedagogia, sem formação em gestão escolar ou administração escolar, deverão apresentar comprovação por histórico escolar, de disciplinas cursadas nessa área, com um total de, no mínimo, 16 (dezesesseis) créditos ou 240 (duzentas e quarenta) horas aula, ou de formação complementar em curso de pós-graduação lato sensu, na área exigida para a mencionada habilitação.

No Curso de Graduação da UECE esta formação será garantida com a comprovação no histórico escolar da disciplina de Fundamentos da Gestão (04 créditos) que possibilita o estudante cursar, pelo menos, 04 (quatro) disciplinas optativas, são elas: Gestão pedagógica da escola (68h); Gestão administrativa-financeira e patrimonial (68h); Gestão de Pessoal no ambiente escolar (68h); Política e planejamento educacional II (68h); Avaliação Institucional e o Estágio em Gestão escolar (68h).

Vale ressaltar que há grande número de professores licenciados que não cursaram a Habilitação em Administração, bem como não cursaram a especialização na área e estão na direção das instituições de ensino. Neste caso, o Conselho Estadual de Educação prevê a concessão de licenças precárias, ou seja, de licença para o exercício de direção por tempo determinado, enquanto o governo promove a sua qualificação.

Art. 4º No caso de carência comprovada pelo órgão descentralizado da Secretaria da Educação Básica do Estado (CREDE), no município, dos profissionais mencionados nos artigos anteriores, o CEC poderá autorizar, por tempo determinado, o exercício de direção a professor(a) habilitado(a) para o mesmo nível de ensino que o estabelecimento oferece.

Em síntese, destaca-se que com a oferta de disciplinas que abrangem a área de administração escolar na graduação, torna-se desnecessário a habilitação. Portanto, com a implementação do novo currículo e com a área de aprofundamento em gestão escolar, justifica-se a extinção da habilitação em administração escolar.

4.2 O gestor pedagogo: uma estudo dos fluxogramas da UECE (1991 e 2008) e UFPB (2009)

Após analisarmos os referenciais legais sobre a formação do gestor, explicitamos como esta tem se efetivado no Curso de Pedagogia de 02 (duas) Universidades Públicas, são elas a Universidade Federal da Paraíba - UFPB (2006) e Universidade Estadual do Ceará - UECE (1991 e 2008). Inicialmente faz-se necessário destacar que este curso é uma licenciatura plena.

Neste estudo procuramos desvelar seus objetivos, destacando as diferenças e semelhanças entre os projetos pedagógicos.

Qual o conceito de docência segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais- DCNs, para o Curso de Pedagogia?

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 (CNE/CP N°1, Art. 2º§1º, 2006).

Qual a carga horária total do Curso de Pedagogia?

UECE (1991): 2400 h/a

UECE (2008): 3.313 h/a

UFPB (2009): 3.210 h/a

Qual o objetivo do Curso?

UECE (1991): Formar o educador comprometido politicamente com a realidade brasileira; engajado no processo de transformação social e capaz de atuar com competência nos diversos âmbitos da escola, do sistema educacional e dos movimentos sociais onde o fenômeno educativo se fizer presente.

UECE (2008): Oferecer ao educando compreensão e análise do contexto e da educação no Ceará, no Brasil e no mundo; Propiciar sub-

sídios teóricos e metodológicos para o ensino; Contribuir para a formação do professor/ pesquisador.

UFPB (2008): Formar professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, na Educação de Jovens e Adultos, e/ou na Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Como é a organização curricular?

UECE (1991): Possui 3 blocos: Dos fundamentos da Educação, Pesquisa e Prática Pedagógica e Instrumentalização para a prática educativa.

UECE (2008): Possui 3 núcleos de estudos: Núcleo de Estudos Básicos (Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Núcleo de Aprofundamento e Diversificação (Gestão Escolar, Educação Especial, EJA, Ensino médio na modalidade normal, Tecnologias Digitais e EAD; Núcleos de Estudos Integradores (seminários, estudos em grupo, projetos de iniciação científica, monitoria, extensão, atividades práticas, atividades de comunicação e expressão cultural).

UFPB (2008): 1.680 horas dedicadas aos conteúdos básicos profissionais atividades formativas (aula, seminários etc); 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado em Educação Infantil, Ensino Fundamental (séries iniciais), Educação Especial, Educação de Jovens e Adul-

tos, e na Gestão Educacional; 1140 horas de conteúdos complementares obrigatórios, envolvendo atividades teóricas e práticas; 120 horas de conteúdos complementares optativos; 270 horas de conteúdos complementares flexíveis, em áreas específicas de interesse dos alunos (monitoria, participação em eventos etc).

Como se efetiva a formação do gestor?

UECE (1991): Aos graduandos é oferecida a habilitação Magistério concomitante ao curso. Já para os graduados é ofertada a Habilitação em Administração Escolar como segunda habilitação para a formação de especialistas em educação. De fato, esta é uma “especialidade”.

UECE (2008): Na proposta curricular não se verificou a ocorrência do termo “habilitação”, e sim “área de aprofundamento de estudo”, à escolha do graduando: Gestão Escolar, Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Ensino Médio na modalidade normal e Tecnologias Digitais em Educação e EAD.

UFPB (2008): No novo currículo não tem habilitação, porém no antigo oferece 04 (quatro) áreas de aprofundamento que o aluno deverá cursar no último período do curso, sendo assim uma habilitação. São elas: Magistério das Matrizes Pedagógicas do Ensino Normal, Magistério em Educação Especial, Magistério em Educação de Jovens e Adultos e Supervisão Escolar e Orientação Educacional. Portanto, ao curso foi inserido mais um semestre para este aprofundamento.

Percebemos que as duas universidades em suas novas propostas pedagógicas (UFPB, 2006 e UECE, 2009) têm como semelhanças a inexistência de habilitações. Já em suas antigas estruturas curriculares, a UECE tinha, em 2010, somente um curso como segunda habilitação (Administração Escolar), enquanto a UFPB possuía Orientação Educacional e Supervisão Escolar, entre outros.

Ciente de que o curso de Pedagogia da UECE oferta 8 (oito) disciplinas optativas é possível o estudante ter duas áreas de aprofundamento o no decorrer do curso.

4.2.1 Desdobramentos das novas diretrizes no currículo de pedagogia na UECE

Com vistas a entender as repercussões geradas pelas novas Diretrizes Curriculares de Pedagogia na implantação do novo currículo do curso da UECE, foi aplicado um questionário estruturado com a coordenação do Curso.

Quais foram os critérios que justificaram a inclusão da Habilitação em gestão no currículo da graduação?

Coordenação – As Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia definem que a formação do pedagogo deve estar voltada para a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na

Educação Infantil, sendo a docência compreendida como a relação entre o ensino, a pesquisa e a gestão. Sendo assim, a gestão deve constar na formação do Pedagogo, mas não é caracterizada como habilitação, pois as Diretrizes extinguíram todas as habilitações.

Considerando que o currículo de Pedagogia está organizado em dois núcleos, são eles: Núcleo de Estudos Básicos (Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental) e Núcleo de Aprofundamento e Diversificação (Gestão Escolar, Educação Especial, EJA, Ensino Médio na modalidade Normal, Tecnologias Digitais e EAD), como constará no histórico escolar a área de aprofundamento? Quais os critérios para escolha das áreas de aprofundamento?

Coordenação – As disciplinas de aprofundamento constarão no histórico escolar como as demais disciplinas. Os aprofundamentos foram definidos a partir de dois critérios: o interesse dos alunos e o quadro de professores.

Qual a carga horária necessária para se comprovar a área de aprofundamento?

Coordenação – São 16 créditos.

As disciplinas do aprofundamento são optativas ou eletivas?⁴

Coordenação – A UECE só considera disciplinas obrigatórias e optativas.

⁴ Disciplinas optativas são disciplinas que complementam o conteúdo prático e teórico do currículo. As disciplinas eletivas são as disciplinas não constantes da matriz curricular, mas que poderão ser cumpridas pelo aluno a partir de um eixo temático ou núcleo de aprofundamento.

Há limite para o número de disciplinas optativas a serem cursadas pelo estudante?

Coordenação – Não.

Considerando que no 8º semestre é ofertada uma disciplina optativa e no 9º são ofertadas 3 disciplinas optativas, serão ofertadas, então, 3 disciplinas mais o estágio em gestão no 9º semestre? O aprofundamento na área de gestão escolar será concomitante a conclusão de monografia?

Coordenação- O aluno não tem obrigatoriamente que cursar as disciplinas do aprofundamento no final do curso e a monografia é produzida ao longo do curso, a partir do 2º semestre.

Como será comprovado que o estudante de Pedagogia estará habilitado para gerir as escolas?

Coordenação – A partir do número de créditos exigidos e cursados, no caso, 16 créditos na área.

Como constará no certificado a área de aprofundamento cursada? Será um carimbo/chancela?

Coordenação – A comprovação se dará por meio do histórico escolar.

Caso o estudante conclua o curso com o aprofundamento em Gestão Escolar e queira, dois anos depois, retornar ao Curso para fazer o aprofundamento em Educação Especial, ele pode? O que é preciso ser feito?

Coordenação – Não, se o aluno quiser fazer outro aprofundamento tem que ser durante o período em que está fazendo o curso.

Pode-se concluir que os núcleos de aprofundamento são definidos por livre escolha do graduando, podendo esta opção ser modificada a qualquer tempo durante o curso de Pedagogia.

Vale ressaltar que não há limites para o número de disciplinas optativas a serem cursadas, no entanto, para comprovar o aprofundamento em gestão escolar é preciso cursar, pelo menos, dezesseis créditos desta área. Sendo assim, o estudante pode concluir o curso sem aprofundamento específico ou com uma ou mais áreas de aprofundamento.

Além disso, a escolha por núcleos só poderá ser constatada através do histórico escolar. Lembrando que caso o estudante conclua o curso de graduação e queira aprofundar-se em uma área específica, faz-se necessário cursar uma especialização.

4.3 A formação do gestor na Pós-Graduação (UECE e FA7)

Como já vimos, a formação do gestor da educação básica pode ser promovida na graduação e na pós-graduação.

O ensino de pós-graduação é aquele destinado aos indivíduos que possuem diploma univer-

sitário (bacharelado, licenciatura, Tecnólogo). No Brasil, os cursos de pós-graduação dividem-se em dois níveis, o *lato sensu* e o *stricto sensu*:

- ***lato sensu***: considerados como cursos de especialização, são mais direcionados à atuação profissional e atualização dos bacharéis. Têm carga horária mínima de 360 horas e se encontram nesta categoria os cursos de aperfeiçoamento, bem como os cursos designados como MBA (do inglês *Master in Business Administration, ou mestre em administração de empresas*), diferentemente dos EUA, eles não são equiparáveis aos mestrados.
- ***stricto sensu***: são cursos voltados à formação científica e acadêmica e também ligados à pesquisa, são eles: mestrado e doutorado. O curso de mestrado tem a duração recomendada de dois a dois anos e meio, durante os quais o estudante desenvolve uma dissertação e cursa as disciplinas relativas à sua área de conhecimento. Os doutorados têm a duração média de quatro anos, para cumprimento das disciplinas, realização da pesquisa e elaboração da tese.

Sendo assim, a especialização dá oportunidade ao graduado de se especializar em uma área específica, podendo ser uma área diretamente ligada à primeira graduação ou não.

Em Fortaleza, identificamos, para efeito deste estudo, duas instituições que ofertam o Curso de Especialização em Gestão Escolar, são elas a UECE (Universidade Estadual do Ceará) e a

Fa7 (Faculdade 7 de Setembro). A Universidade Federal do Ceará – UFC também oferece curso de pós-graduação na área, mas este é objeto de convênio com Ministério da Educação e será analisado como política pública de formação a seguir (item 4.4).

No quadro abaixo analisamos quais disciplinas são ofertadas e a carga horária que cabe a cada curso. (Ver Quadro III)

Podemos avaliar que a UECE no seu programa de disciplinas, destaca-se ao introduzir seminários de inovações e a orientação para a monografia. Possibilita a prática mediante estágio supervisionado, bem como a formação do gestor integrada à formação do pesquisador. Com relação à formação dos professores, observamos que possui um quadro com mestres e doutores. Em relação a carga horária, vimos que é a especialização com mais horas aula, comparando com a outra faculdade.

Constatamos, que o oferecimento de disciplinas da FA7 está inteiramente ligada a todas as dimensões que a gestão deve atuar, passando pela pedagógica, pelo pessoal e financeiro. Ressalta também as temáticas: A articulação Escola Família; Coordenação Pedagógica e a Educação Inclusiva, temas bastante discutidos nos últimos tempos. Concluímos que este curso aborda discussões atuais que cercam a escola e o estudante apresenta como trabalho de conclusão a monografia. Com relação ao corpo docente observamos que há mestres e doutores. A carga horária é menor do que a da UECE e o custo do curso é maior.

QUADRO III
Caracterização dos Cursos de especialização em Gestão - UECE, FA7 (2009)

Entidade de Ensino Superior	UECE	FA7
Curso	Gestão Escolar	Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica
Disciplinas	1.Seminário Introdutório 2.Educação e Sociedade 3.Política, Planejamento e Gestão Educacional 4.Projeto Pedagógico e Organização Curricular 5.Teoria e Prática da 6.Gestão Escolar 7.Financiamento da Educação 8.Pesquisa Educacional 9.Seminários de Inovações Educacionais Tecnológicas 10.Didática do Ensino Superior 11.Estágio Supervisionado 12.Orientação de Monografia / Apresentações	1.A articulação Escola Família 2.A Formação Contínua e a Construção do Sujeito Professor 3.Avaliação: Concepções e Práticas 4.Coordenação Pedagógica e a Educação Inclusiva 5.Coordenação Pedagógica e a Gestão de Sala de Aula 6.Currículo e Planejamento na Escola 7.Gestão de pessoas e as relações na escola 8.Gestão Democrática na Escola 9.Gestão Financeira e Orçamentária 10.Histórico e Concepção da Função do Gestor e do Coordenador Pedagógico 11.Metodologia da Pesquisa 12.Política Educacional e Diretrizes Curriculares

Carga Horária	470 horas	450 horas
Investimento	3.290,00	4.600,00

Fonte: Quadro elaborado pelos autores

4.4 A política pública de formação de gestores do MEC

A Universidade Federal do Ceará – UFC vem, em convênio com o Ministério da Educação – MEC, promovendo um curso semi-presencial de pós-graduação para os diretores e vice-diretores em exercício no Estado do Ceará.

O Programa Nacional **Escola de Gestores** da Educação Básica Pública insere-se num conjunto de políticas que vem sendo desenvolvidas pelo MEC, por meio da Secretaria de Educação Básica, em regime de colaboração com os sistemas de ensino, Universidades e entidades educacionais, e que expressam o esforço de governos e da sociedade civil em garantir o direito da população brasileira à educação escolar com qualidade social.

Esse Programa surgiu da necessidade de se construir um processo de formação de gestores escolares, que contemple a concepção do direito à educação escolar em seu caráter público de educação e a busca de sua qualidade social, baseada nos princípios da gestão democrática, olhando a escola na perspectiva da inclusão social e da emancipação humana.

Objetivos do Programa Nacional “Escola de Gestores da Educação Básica”

Formar gestores escolares das escolas públicas da Educação Básica em cursos de especialização e de atualização em Gestão Escolar, na perspectiva da gestão democrática e da efetivação do direito à educação escolar com qualidade social.

Princípios norteadores

Tem-se como ponto de partida o fato de que a gestão escolar das unidades escolares constitui uma das dimensões que pode contribuir significativamente para viabilizar o direito à educação como direito universal.

Modalidades de ensino do Programa

- Curso de Extensão em Gestão Escolar (100h) implementado pelo INEP/MEC, em 2005, com a parceria da PUC/SP e das Secretarias Estaduais de Educação.
- Curso de Atualização em Gestão Escolar (180h), implementado em 2008 pela SEB/MEC, em parceria com as Instituições Federais de Ensino Superior – IFES, Secretarias Estaduais e Municipais de Educação.
- Curso de Pós Graduação (*lato sensu*) em Gestão Escolar (400h), implementado a partir de 2006/2007, pela SEB/MEC, em parceria com as Instituições Federais de Ensino Superior IFES, Secretarias Estaduais e Municipais de Educação.

Curso de Especialização em Gestão escolar na modalidade de Educação a Distância-EAD
Considerando-se as diversidades que consti-

tuem a realidade educacional em nosso País, a Educação à Distância (EAD) tem se apresentado como uma modalidade que pode contribuir substantivamente para mudar o quadro de formação e qualificação dos profissionais da educação, e, nesse caso específico, dos dirigentes escolares.

O curso proposto por meio da EAD pretende democratizar ainda mais o acesso a novos espaços e ações formativas, com vistas ao fortalecimento da escola pública como direito social básico, por possibilitar, dentre outras: maior flexibilidade na organização e desenvolvimento dos estudos; fortalecimentos da autonomia intelectual no processo formativo; acesso às novas tecnologias da informação e comunicação; interiorização dos processos formativos garantindo o acesso daqueles que atuam em escolas distantes dos grandes centros urbanos; redução dos custos de formação de recursos humanos para atuarem em com EAD e sua institucionalização no tocante a formação continuada.

Público alvo

A proposta de formação destina-se aos profissionais que integram a equipe gestora da escola: Diretor e Vice-Diretor, totalizando, no máximo, dois participantes por escola.

Organização Curricular do Curso

O curso é estruturado em três eixos vinculados entre si:

- O direito à educação e a função social da escola básica;
- Políticas de educação e a gestão democrática da escola;
- Projeto Político Pedagógico e Práticas Democráticas na Gestão Escolar.

Esses eixos estão distribuídos em seis Salas Ambientadas, além de um ambiente introdutório à Plataforma Moodle e ao curso de Especialização.

Sala I: Introdução ao Ambiente Moodle e ao curso (40 h)

Sala II: Fundamentos do Direito à Educação (60h)

Sala III: Políticas e Gestão na Educação (60h).

Sala IV: Planejamento e práticas da Gestão Escolar.

Sala V: Tópicos Especiais (30h).

Sala VI: Oficinas Tecnológicas (30h).

Sala VII: Projeto Vivencial (120h)

Requisitos mínimos para participação no curso

- Ser gestor efetivo, em exercício, de escola pública municipal e/ou estadual de educação básica, incluindo aqueles de Educação de Jovens e Adultos, de Educação Especial e de Educação Profissional.
- Ter disponibilidade para dedicar-se ao curso.
- Estar disposto a compartilhar o curso com o coletivo da escola.
- Evidenciar disposição para construir, com a comunidade escolar e local, o Projeto Político Pedagógico no estabelecimento de ensino onde atua.

Processo seletivo ou matrícula

Cada sistema de ensino realizará pré-seleção dos candidatos e cada universidade realizará processo seletivo para o ingresso no curso de especialização. O processo seletivo inclui duas etapas: uma pré-inscrição feita pelos sistemas de ensino e, em seguida, uma seleção técnica feita pelas universidades responsáveis pelo curso.

Avaliação da aprendizagem do aluno desse curso de especialização

A avaliação dá ênfase ao processo de aprendizagem, envolvendo procedimentos de auto-avaliação, avaliação à distância e presencial, participação no projeto vivencial e elaboração de trabalho de conclusão de curso.

O projeto vivencial pressupõe a Construção e / ou avaliação do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, do trabalho do gestor na escola: dimensões, relações, conflitos, formas de atuação e a formulação e desenvolvimento de projeto de intervenção ou pesquisa na escola com estreita vinculação com o PPP, refletindo inclusive em torno das técnicas de elaboração de projetos; rotinas administrativas e pedagógicas. A pesquisa, aqui designada como projeto de intervenção, possibilita o movimento da reflexão teórica-prática que tenha como foco o PPP da escola ou uma problemática relevante, estreitamente vinculada à gestão escolar. (<http://www.gestaoescolar.xpg.com.br/conteudo.htm>)

A partir deste projeto de intervenção desenvolvido deve ser elaborado individualmente o

Trabalho de Conclusão de Curso – TCC que poderá ser um artigo ou um relatório analítico do projeto.

Processo de certificação

A certificação obedece às normas da universidade sede do curso.

Em síntese, podemos destacar que o curso ofertado pela UFC/MEC é semi-presencial e seu público é os profissionais que integram a equipe gestora da escola pública, no máximo, dois participantes por escola. Comparando com os demais programas, percebemos a menor quantidade de disciplinas ofertadas, que se reflete na menor carga horária e na ausência de conhecimentos básicos como financiamento e pesquisa. O quadro de profissionais não foi divulgado, então não temos como avaliar sua titulação. Podemos ainda destacar o referencial teórico que enfatiza a noção de educação como direito humano, a gestão democrática e o Projeto político pedagógico.

4.5 A política pública de formação de gestores da SEDUC

O objetivo da presente pesquisa foi analisar o Curso de Especialização em Gestão Educacio-

nal que foi realizado durante processo de escolha dos integrantes dos núcleos gestores das escolas da rede pública. Este curso foi promovido pela Secretaria de Educação Básica do Estado do Ceará - SEDUC em conjunto com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação – CAED e a Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF.

Para auxiliar nosso estudo sobre esse curso, faz-se necessário, primeiramente, conhecermos como se deu o processo de seleção de gestores. Essa seleção aconteceu em três etapas:

- 1) Processo unificado de avaliação de conhecimentos e experiência profissional, aferido por meio de provas escritas e exames de títulos.
- 2) Eleição direta e secreta pela comunidade escolar, exclusivamente para o provimento de cargo de Diretor⁵.
- 3) Curso de Especialização em Gestão Educacional (CEARÁ. Portaria nº 032/2009-GAB)

Características gerais do curso de Especialização em Gestão Educacional

- Capacitação à distância, com momentos presenciais coletivos planejados pela Coordenação geral do Curso e mediados pelos diretores das escolas envolvidas;
- Material específico para o funcionamento do curso (impressos e digitalizados);

5. Faz-se necessário ressaltar que quando houver da transmissão do cargo, o núcleo gestor em exercício deverá entregar ao novo diretor o balanço financeiro, o acervo documental e o inventário do material e dos bens móveis existentes na Escola, devidamente protocolados e assinados, após conferência, pelo novo diretor e pelo presidente do Conselho Escolar. (art. 11º., Decreto nº 29.451/2008).

- Capacitação continuada e em serviço que permite ao cursista exercer suas funções profissionais, concomitantes ao estudo;
- Comunicação a partir de um ambiente virtual de aprendizagem, com fórum de discussão, formas de registros acadêmicos e outros recursos que permitem o intercâmbio e interação entre todos os participantes;
- Perspectiva de desenvolvimento das habilidades e competências necessárias ao trabalho;

Disciplinas

- I) Gestão e avaliação da educação pública – tecnologias e gestão da educação;
- II) Gestão e avaliação da educação pública – avaliação e indicadores;
- III) Gestão e avaliação da educação pública – democracia e políticas públicas;
- IV) Gestão e avaliação da educação pública – liderança educacional e gestão escolar;
- V) Gestão e avaliação da educação pública – gestão do currículo;
- VI) Gestão e avaliação da educação pública – apropriação dos resultados de avaliação.

Faz-se ainda necessário destacar a ênfase na avaliação da educação, cuja centralidade se explicita no monitoramento dos indicadores, ou melhor, nos resultados, na produtividade da escola, independente do projeto pedagógico adotado pela instituição.

QUADRO IV NORMATIZAÇÃO PARA COMPOSIÇÃO DO BANCO DE GESTORES ESCOLARES

CEARÁ. Decreto nº 29.451, de 24 de setembro de 2008.	CEARÁ. Resolução 414/2006.	CEARÁ. Portaria nº 032/2009-GAB, 9 de fevereiro de 2009.
Art. 3º Para concorrer a uma vaga na composição do banco de gestores escolares ⁶ , candidato deverá atender as seguintes exigências: II – possuir diploma de nível superior (graduação) Parágrafo único. Os candidatos aptos a compor o banco de gestores escolares que optarem por se candidatar ao cargo em comissão de diretor, deverão atender ainda, as condições constantes da Resolução 414/2006 – CEC.	Art. 1º Para o exercício do cargo de direção de estabelecimento de ensino de educação básica, no Estado do Ceará, será exigida a formação do gestor ou administrador escolar em curso de graduação em Pedagogia. § 1º Poderá exercer, igualmente, esse cargo o candidato que tenha cursado outra licenciatura plena, com pós-graduação na área de gestão escolar ou administração escolar.	1.4. Para efeitos de cumprimento do Parágrafo Único do Art. 3º do Decreto 29,451, de 24 de setembro de 2008, a Secretaria da Educação ofertará Curso de Especialização em Gestão Educacional a todos os integrantes do banco de gestores escolares.

Fonte: Quadro elaborado pelos autores.

6 A partir desse processo, a Seduc disporá de profissionais aptos a exercerem quaisquer funções de direção e coordenação escolar.

Esta diretriz também se explicita no art. 13º., Decreto nº 29.451/2008, que estabelece: *O desempenho do diretor e dos coordenadores escolares será avaliado anualmente, através de procedimento institucional definido pela Secretaria da Educação, ficando os membros do núcleo gestor passíveis de exoneração caso não satisfaçam os critérios mínimos de avaliação exigidos.*

Deste modo, podemos a princípio destacar que este programa responsabiliza os gestores pelos resultados da aprendizagem, negligenciando a responsabilidade do Estado, a totalidade do processo educativo e a complexidade das relações sociais presentes no cotidiano da escola, bem como o contexto histórico de desigualdade econômica e cultural.

Quais as repercussões destas mudanças na escola básica?

Inicialmente é necessário destacar a concepção ampliada de docência que se efetiva por meio da atividade de trabalho, concomitantemente, no ensino, na pesquisa e na gestão das instituições educativas. Decerto esta concepção rompe com a histórica divisão do trabalho social e, conseqüentemente, educacional. Antes, se partia do princípio de que a fragmentação do trabalho era essencial para produzir mais e melhor. Neste sentido, foram criadas as habilitações que formavam os especialistas e a unidade foi dividida entre quem pensa e quem executa, quem planeja e decide e quem ensina.

Reconhecendo que esta ruptura na atividade de trabalho prejudicou o homem e o processo produtivo, o que se reflete nos indicadores de aprendizagem, bem como os sociais como Índice de Desenvolvimento Humano, etc. Atualmente, o desafio que se coloca para todos nós educadores é a retomada da unidade do trabalho docente. Todos temos o direito de exercê-la em sua plenitude, portanto, é preciso que se redistribua a carga horária de trabalho em tempo para planejar e ensinar, tempo para pesquisar e tempo para gerir.

Partindo deste princípio, o novo currículo da Pedagogia da UECE possibilita a formação docente integrada com a formação do pesquisador e a gestão se constitui como área de aprofundamento optativa para os estudantes.

Para ilustrar a concepção ampliada de docência, a Portaria nº 04/2010 do Distrito Federal estabelece, entre outros, os critérios para distribuição de carga horária aos professores em exercício nas instituições educacionais da rede pública de ensino. Vejamos:

3. Para os professores regentes que atuam 40 (quarenta) horas semanais, no turno diurno, com jornada ampliada no Ensino Fundamental - Séries/Anos Finais e no Ensino Médio, a coordenação pedagógica dar-se-á no contraturno ao de regência, totalizando 15 (quinze) horas semanais, sendo:

a) as quartas-feiras destinadas à **coordenação coletiva** da instituição educacional;

b) as terças-feiras destinadas à **coordenação coletiva dos professores da área de Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias**;

c) as quintas-feiras destinadas à coordenação coletiva dos professores da área de **Códigos, Linguagens e suas tecnologias**;

d) as sextas-feiras destinadas à coordenação coletiva dos professores da área de **Ciências Humanas e suas tecnologias**.

3.1. Os demais dias da semana serão destinados a **coordenação pedagógica individual**, podendo dois desses dias serem programados pelo professor, com a prévia ciência da chefia imediata, para atividades de coordenação realizadas fora do ambiente da instituição educacional. (Grifos nossos).

Sendo assim, compreendemos que esta distribuição da carga horária do trabalho docente determina a regência como atividade de ensino num turno e no contraturno dar-se-á atividade de planejamento, individual, por área e da instituição educacional e a formação em serviço na escola ou fora do ambiente⁷, totalizando 15 horas semanais.

7. O art.10º. desta portaria estabelece que os dias de formação continuada do professor e do especialista de educação, fora do âmbito da instituição educacional, serão definidos pela Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais em Educação – EAPE, de acordo com a proposta anual de cursos, não podendo coincidir com as quartas-feiras ou com os dias dedicados à coordenação coletiva por área, de acordo com a área de formação do professor.

Acrescenta-se a esta proposta a necessidade do docente atuar na gestão, seja como coordenador pedagógico da escola, da sua área de conhecimento, de projeto de pesquisa de iniciação científica junior, de grupo de estudo, de projeto extracurricular, como presidente ou membro do conselho escolar etc. Além desta concepção ampliada de docência, reafirmamos a docência como base da formação dos professores.

Entre os programas de formação nas academias e nos governos (MEC e SEDUC) destaca-se a importância da análise crítica do projeto pedagógico de cada curso. Podemos, a princípio destacar, duas diretrizes políticas antagônicas quanto à formação do gestor da educação básica. O projeto formativo do MEC compreende a educação como direito humano e propõe o enfrentamento das contradições e dos problemas educativos por meio da reflexão individual e coletiva, e respaldado no princípio da gestão democrática, diretamente contrária à política de formação da SEDUC. Esta responsabiliza os resultados da aprendizagem aos gestores, negligenciando a responsabilidade do Estado, a totalidade do processo educativo e a complexidade das relações sociais presentes no cotidiano da escola, bem como o contexto histórico de desigualdade econômica e cultural.

A supervalorização e a centralidade que a gestão vem ocupando no cenário educacional na transição do século, principalmente no Estado do Ceará, em detrimento do trabalho docente é inquietante. Indagamos:

- será que se pretende criar um gerencialismo, desvinculado com o plano político e voltado para o tecnicismo?
- o modelo de gestão democrática pretende descentralizar a responsabilidade quanto ao fracasso escolar, desresponsabilizando o Estado?
- Os programas de formação de gestores se constituem como veículo para disseminar as diretrizes do governo?

Para Alda Castro (2010), ao analisar outra política de formação de gestores – o Progestão no Rio Grande do Norte, *O Programa se consolida como uma estratégia política de formação em serviço para os gestores escolares e um veículo de disseminação dos conteúdos da reforma educacional que visa adequar a escola aos princípios de flexibilidade, de eficiência e de produtividade da atual lógica do mercado.*

Consideramos, portanto, que há inúmeros desdobramentos no cotidiano da escola, entre eles, destacam-se: o perfil e as atribuições dos gestores, as diretrizes estabelecidas externamente; as estratégias a serem adotadas para alcançar os fins; a reconceptualização dos fins, ou seja, a centralidade no indicador *versus* o que foi efetivamente aprendido.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

*E o prefeito o que faz?
A ponte que leva à escola, um belo dia cai.
Nicolau, que é forte e bom, leva nos ombros os colegas.
Pela sua bondade,
recebe do prefeito um prêmio,
na Prefeitura.
Nicolau atravessou os colegas durante um ano.
A estória não conta porque o prefeito
não mandou consertar a ponte.
(UMBERTO ECO E BONAZZI, 1980)*

A política implementada pelo gestor na estória reflete as concepções que orientam sua ação. Em consonância com este projeto de sociedade e de educação, que premia indivíduos e destaca indicadores, há projetos pedagógicos que conformam gestores.

Na contramão deste ideário destaca-se a necessidade de consertar a ponte, ou seja, de resolver os problemas estruturais e promover uma educação de qualidade social para todos.

Neste embate teórico e político se reflete a formação dos gestores da educação básica no Brasil. De uma casta de iluminados para uma concepção progressista que pressupõe que todos os docentes devem atuar, concomitantemente, no ensino, pesquisa e gestão, pressupõe-se a reconstrução da ponte, ou seja, rompe-se com o projeto formativo liberal e, conseqüentemente, com a fragmentação do trabalho na escola.

Quanto à diretriz que estabelece a extinção das habilitações que qualificava o pedagogo para atuar na gestão das escolas, o novo currículo contempla área de conhecimento no aprofundamento. Deste modo, é importante que os estudantes estejam atentos que é preciso atender a Resolução do CEC no. 414/2006 e cursar, no mínimo, 04 (quatro) disciplinas da área de aprofundamento em Gestão Escolar, que serão comprovadas por meio do histórico escolar.

Entre os programas e políticas de formação da UECE, FA7, MEC e SEDUC há diferentes projetos pedagógicos. Os dois últimos evidenciam diferentes referenciais teóricos, o primeiro prepara o gestor para promoção do direito à educação com qualidade social e o segundo prepara o gestor de resultados, em consonância com a ênfase nos indicadores.

Enfim, ensinamos que esta cartilha contribua com a formação dos gestores do novo século, capazes de articular os conhecimentos teóricos aos indicadores na transformação para um mundo melhor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANPED. Disponível em: [http:// www.anped.org.br](http://www.anped.org.br). Acesso em: 23 novembro 2009.

ANFOPE. **Moções** 2001. Disponível em: <http://www.lite.fae.unicamp.br/grupos/formac/anfopecuritiba.htm>. Acesso em: 20 novembro 2009.

ANFOPE. **Carta de Goiânia**. Disponível em: www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 20 novembro 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução 1/2006. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**. Maio de 2006. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acessado em 7/5/2009.

BRASIL. LDB - Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LEI No. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. D.O. U. de 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais do Programa Escola de Gestores da Educação Básica Pública**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. **Orientações Gerais. Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB, 2005.

BRASIL. **Projeto do Curso de Especialização em Gestão Escolar**. Brasília: MEC/SEB/CAFI-SE, 2006.

BRASIL. **Programa Nacional Escola de Gestores**. Brasília: MEC/SEB/DPR, 2007.

CARVALHO, João Gualberto de. Da administração escolar à gestão democrática: um pouco da história da ANPAE e de como entro nessa

história. 2001. In: **Revista Brasileira da Política e Administração da Educação**, v. 17, n. 1, p. 119-125, jun., 2001.

CASTRO. Alda Maria Duarte Araújo. **Reforma educacional e a formação de gestores escolares**. INTERFACE - Natal/RN - v.1 - n.1 - jan/jun 2004. <http://www.ccsa.ufrn.br/interface/1-1/artigos/3%20Reforma%20Educativa%20e%20Forma%20de%20Gestores%20Escolares.pdf> Acessado em 11/02/2010.

CEARÁ. Conselho de Educação do Ceará. Resolução N° 414/2006. **Dispõe sobre o exercício do cargo de direção de estabelecimento de ensino da educação básica.**

CEARÁ. Decreto n° 29.451, de 24 de setembro de 2008. **Dispõe sobre o processo de escolha e indicação dos integrantes dos núcleos gestores das escolas da rede pública estadual de ensino, e dá outras providências.**

CEARÁ. **Resolução N° 427/2008**. Altera dispositivos da Resolução CEC n° 414/2006, que dispõe sobre o exercício do cargo de direção de estabelecimento de ensino da educação básica.

CEARÁ. **Guia de Estudo: Avaliação** Continuada, 2009.

CEARÁ. Portaria n° 032/2009-GAB. **Estabelece as normas para o processo de eleição de diretores nas escolas públicas estaduais do Ceará, e dá outras providências.**

CEARÁ, Universidade Estadual, **Proposta curricular de Reformulação do Curso de Pedagogia**, Fortaleza, 1990.

CEARÁ/UECE/CED. **Processo de Reconhecimento do Curso de Pedagogia**. Fortaleza: CO-PED, 2008.

CEARÁ/UECE/CED. **Proposta Curricular do Curso de Pedagogia 1991.1**. Fortaleza: CO-PED, s/d.

DISTRITO FEDERAL/SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. **Portaria n° 04, de 21 de janeiro de 2010**. Estabelece critérios para distribuição de carga horária aos professores em exercício nas instituições educacionais públicas e nas conveniadas, quando for o caso, bem como dá outras providências

MASSIAS, Simone Carvalho. **As propostas da ANFOPE para a definição do curso de pedagogia no Brasil (1990-2006)**. PUC/SP: 2006. Disponível em: www.anfopepe.hpg.ig.com.br Acesso em: 23 novembro, 2009.

PARAÍBA/UFPB. **Proposta Político-Pedagógica do Curso de Pedagogia**. Disponível em <www.ce.ufpb.br/ce/ppp1.html>. Acessado em 3 de dezembro de 2009.

RAMOS, Jeannette Filomeno Pouchain. **Gestão democrática da escola pública:** a experiência do governo das mudanças (1995-2001). Fortaleza: UECE, 2004.

RAMOS, Jeannette Filomeno Pouchain. **PROJETO EDUCATIVO E POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO** Tradições e contradições na gestão e na formação para o trabalho. http://www.teses.ufc.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3059 Acessado em 20.01.2010.

SANDER, Benno. Quadragésimo aniversário da ANPAE: **reassumindo o nosso compromisso com a administração da Educação no Brasil.** 2001. In: Revista brasileira de política e administração da educação, v. 17, n. 1, p. 11-25, jan./jun., 2001.

CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE AUTONOMIA DOCENTE NA ESCOLA PÚBLICA

Germana Castro Barbosa¹
Jeannette Filomeno Pouchain Ramos²

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho analisa os modelos de professor da escola, devido ao interesse pelo desenvolvimento da prática autônoma docente e constante observação dos professores nas decisões tomadas no ambiente escolar. Ao início deste trabalho, previu-se que os modelos propostos de autonomia docente são desconhecidos pelos professores na sua prática pedagógica.

A princípio, o objetivo é estudar modelos de professor, mas no decorrer da pesquisa, houve a possibilidade de estudar o próprio profissional, com o fim geral de estudar e compreender os modelos docentes, em relação aos obstáculos encontrados pelos professores, a fim de melhorar o contexto educacional. Os objetivos espe-

1 É professora da rede municipal de ensino de Fortaleza e da rede estadual de ensino do Ceará. Graduada em Pedagogia e especialista em Docência do Ensino Superior pela UECE.

2 É professora de Política, planejamento e gestão educacional da Universidade Estadual do Ceará – UECE, graduada em Letras, Mestra em Políticas Públicas e Planejamento pela UECE e doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará.

cíficos estão relacionados com a consciência crítica na identificação de cada modelo. Questiona-se se o professor se reconhece perante tais possibilidades.

Esta análise constitui um estudo que tem como objeto o trabalho docente nas Escolas Públicas Municipais de Fortaleza. A questão surgiu após a verificação de diferentes práticas pedagógicas, em que encontramos, muitas vezes, profissionais cuja teoria não condiz com a prática.

No estudo do trabalho docente, merecem destaque Pimenta (2002 e 2005), Alarcão (2003), Saviani (2005). Para compreensão do professor competente, estudamos Perrenoud (2000), esse mesmo profissional é estudado por Contreras (2003) como profissional perito e, para ampliar discussão, Saviani (2005) o chama de professor tecnicista. O modelo reflexivo é estudado por Pimenta (2005), Alarcão (2003) e Contreras (2003). Mencionam-se outros autores, como Donald Schon um dos pesquisadores que inicia os estudos sobre o professor reflexivo. Contreras (2003) sistematiza o profissional crítico – reflexivo, com referências importantes entre a prática e a teoria, em sala de aula e meio social.

Em sua metodologia desenvolvemos pesquisa de campo em duas Escolas Municipais de Fortaleza. Coletamos dados através de entrevistas com oito professores com perguntas sobre os desafios da profissão, o conhecimento prévio sobre os modelos docentes e a função social da escola no ano de 2006.

Por entender que a ação educativa não é acabada, finalizada, requerendo questionamentos, planos e decisões, decidimos fazer um estudo sobre os Modelos de Professor, na visão participativa que exige contínuo repensar e constante recriar, como contribuição e ajuda a profissionais da área para melhor conhecimento de si e das decisões tomadas.

2. A DOCÊNCIA EM QUESTÃO

A escola pública brasileira até meados do século XX atendia a elite e, conseqüentemente, era de interesse do Estado ter uma escola de qualidade. Era uma escola de privilegiados, uma escola de classe com professores intelectuais da classe média, alta. *Eu me lembro que professor na minha época, era de classe média, classe média alta. Eu visitei casas de professoras que tinham bibliotecas imensas (...)! Tinham outro status, outro nível social, liam mais, discutiam mais (...)* (THERRIEN, 1998, 135).

A partir do momento em que há a abolição da escravatura, a crescente urbanização, a necessidade de consumidores dos produtos da indústria, entre outros, emerge a pressão social, seguida de ações institucionais por acesso a escola e com ela a crescente massificação e homogeneização das escolas através dos grupos escolares e das escolas reunidas. Tornou-se então uma escola pública pobre para pobres, enquanto que a iniciativa privada cresceu atendendo ao projeto educativo da elite de preparação para o

vestibular para a formação de intelectuais e profissionais liberais.

Neste íterim, o sistema público e os professores passam a ser, [...] *infelizmente tão massacrado, tão denunciado, tão chamado de incompetente e de ineficiente* (THERRIEN, 2003, p.5) e passam a desenvolver um projeto educativo complementar e paralelo ao da classe burguesa (ARROYO, 1986).

O exercício da docência passa a limitar a reflexão individual e coletiva, o diálogo destes com o conhecimento, com os outros colegas, com o resultado social do seu trabalho e da escola como um todo (GANDIM, 2000), revelando a sociedade em classe na própria organização do trabalho na escola e as relações de reprodução social onde uns concebem e outros executam.

O contexto em que os trabalhadores docentes se encontram está permeado pelo modo de produção e de exploração do sistema capitalista, pois a educação escolar, historicamente se constitui como uma das estratégias de legitimação e reprodução deste sistema. Isto porque os educadores estão inseridos no sistema educacional imposto pela burguesia, que tende a perpetuar a dicotomia entre os trabalhadores intelectuais e os trabalhadores manuais, entre os que pensam e aqueles que executam, entre outros.

Segundo Contreras (2003, 130) a emancipação, a autonomia docente, pressuporia um processo contínuo:

[...] de descoberta e de transformação das diferenças entre nossa prática quotidiana e as

aspirações sociais e educativas [...]. Mas ainda, um processo contínuo de compreensão dos factores que dificultam não só a transformação das condições sociais e institucionais do ensino, como também as da nossa própria consciência.

No entanto, como adverte o autor a autonomia dos trabalhadores docentes está comprometida, em decorrência da história de subordinação por meio de alterações estruturais, a citar, a desvalorização profissional, a fragmentação e a hierarquização da produção, a burocratização etc; por meio dos limites sociais, entre eles a organização da sociedade, do modo de produção e da escola e pessoais, como a consciência individual e coletiva, o pensar e o agir.

Exemplos da fragmentação da ação docente são os mecanismos de controle externo do trabalho, pois diretores, supervisores e orientadores são funções criadas com o objetivo de fiscalizar. Os professores são postos como soldados rasos da indústria, sob a vigilância completa de sargentos e oficiais (MARX e ENGELS, 2002). E a docência perde a sua totalidade, aqui entendida como o ato de ensinar, pesquisar e gerir.

Mesmo ciente de que indivíduo, na qualidade ser histórico e social, nasce num meio determinado, portanto, sua estrutura, sua consciência, é determinada pela sua vida. Destarte, o *modo* de organização e produção deste sistema reflete e é refletido na vida dos trabalhadores como um todo, ou seja, os indivíduos são tais como ma-

nifestam sua vida, tanto com o que produzem quanto com o modo como produzem, apontamos à necessidade premente de repensar a autonomia dos trabalhadores docentes a partir das três tendências, são elas: o técnico, o crítico e o intelectual crítico ou crítico-reflexivo.

3. CONSTRUINDO UM PROFESSOR COMPETENTE

Pela relevância do papel do professor, na educação não podemos confundir o profissional competente com a autonomia. Ao se falar em autonomia da docência, vem à mente determinada liberdade do educador em aspectos diferenciados.

Contreras (2003: p.59) explicita que

“[...] o que podemos entender por autonomia como chave para a compreensão de um problema específico do ofício educativo, uma característica que se nos revelará essencial na possibilidade de desenvolvimento das qualidades essenciais da prática educativa.”

Nessa passagem, ter autonomia é fazer com que o profissional desenvolva qualidades na prática educativa. Mas, para esse desenvolvimento, o profissional não pode considerar a autonomia como valor humano, mas sim possibilidade para compreender determinadas situações. Para se obter essa autonomia, faz-se necessário questionar o perfil do educador, que pode ser

caracterizado como perito profissional reflexivo e intelectual crítico (CONTRERAS, 2003). A análise das categorias proporciona questões complexas que podem determinar a verdadeira concepção da “autonomia profissional docente”.

A definição de competência é citada por Perrenoud: “uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação.” (2000 p.15). Contreras (2003, p.60) define que a prática técnica “[...] consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico previamente disponível [...]”. A definição demonstra a ação do professor, em que se baseia na aplicação de técnicas para solução de problemas.

Atualmente, para ser profissional competente, o professor deve participar da formação contínua que o qualifica para o mercado de trabalho. Dessa maneira, a centralidade do professor é transferida para o seu local de trabalho. Com isso, o professor competente pode perder sua identidade e passar a ser controlado e avaliado pelos superiores. Para facilitar qualificação, existem competências que podem ser classificadas na prática do professor e também podem ser descartadas. Submetendo-se a esta lógica, o professor busca cursos de formação para melhor qualificação que possam atender sistematicamente essas competências na prática.

O professor competente, para a sociedade surge como um fenômeno social, pois o mesmo pode estar agindo no contexto social, político, considerando as circunstâncias e os desafios da

docência. O professor busca as características de competência com a finalidade de tornar-se um “bom professor”. Segundo Perrenoud (2000) este professor deve apresentar competências fundamentais, são elas:

- Organizar e dirigir situações de aprendizagem.
- Administrar a progressão das aprendizagens
- Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação.
- Envolver os alunos com sua aprendizagem e em seu trabalho.
- Trabalhar em equipe.
- Participar da administração da escola.
- Informar e envolver os pais.
- Viabilizar novas tecnologias.
- Administrar sua própria formação contínua.
- Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão.

Para o autor (2000: p.56) ser competente “consiste em utilizar todos os recursos disponíveis, em apostar em todos os parâmetros para „organizar as interações e as atividades de modo que cada aprendiz vivencie tão frequentemente quanto possível, situações fecundas de aprendizagem”.

Professor competente consiste na grande responsabilidade de escolha de práticas. A escolha da prática condiz com a aplicação correta e necessária de competências, fabricadas, com aplicação considerada a solução do problema. Para

cada situação³, uma única interpretação, para que haja aplicação de competência correspondente com a finalidade desejada, em cada momento.

Desta maneira, evita a instabilidade da situação, pois a intenção é exatamente o contrário: manter a estabilidade no local de trabalho. É através da aplicação das competências que o professor administra o saber e a progressão de aprendizagem, com que o profissional competente ensina com melhor qualidade.

Ao mesmo tempo, o professor somente competente, para o uso dessa prática que tem como base a qualificação técnica, individualiza-se no local de trabalho, torna-se dependente de situações e soluções previamente elaboradas. A não aplicação da racionalidade técnica pode levar o professor a ser tido como profissional sem conhecimento pedagógico.

Para alterarmos a situação, deve-se enfatizar a prática reflexiva do educador. O profissional reflexivo se diferencia do profissional técnico, devido à reflexão da ação docente, pois o educador reflete sobre as ações em determinadas situações, utilizando competências como elemento prático e flexível nas decisões.

4. O PROFISSIONAL REFLEXIVO E SUAS DIMENSÕES

Para se tratar da reflexão, fazem-se necessárias as contribuições de Schön, no desenvol-

3 A situação não se restringe somente à sala de aula, no relacionamento professor e aluno, mas também no contato com o grupo gestor e com o mundo.

vimento do conceito. A transformação é desde 1987, com a publicação do Livro *Reflective Practitioner*, em que o professor Schön demonstra o pensamento voltado à formação de professores reflexivos, centralizando a idéia de reflexão na ação. A prática reflexiva surge como uma maneira possível de os professores interrogarem as práticas de ensino, oferecendo oportunidades de volta e revisão de acontecimentos e práticas. Na reflexão individual, o educador busca encontrar explicações de suas ações.

Contreras (2003: p.72) comenta, que a reflexão “trata precisamente de dar conta da forma como os profissionais enfrentam aquelas situações que não ficam resolvidas dispondo de repertórios técnicos”. Com essa colocação, a reflexão age nos momentos em certas situações não solucionadas, devido ainda não haver repertório técnico correspondente.

Para as diferentes possibilidades de reflexão, têm-se conceitos contraditórios que se referem à prática reflexiva. Pimenta (2005, p.22) cita Schon que defende que a reflexão deve “[...] aplicar-se a profissionais individuais, cujas mudanças que conseguem operar são imediatas: eles não conseguem alterar as situações além das salas de aula.” O conceito é caracterizado como um processo individual, pelo fato de que o resultado é imediato e afirma que o professor não ultrapassa a sua sala de aula. Pimenta (2005, p.23) ainda cita Liston e Zeinchner que consideram o enfoque de Schon “reducionista e limitante por ignorar o contexto institucional e

pressupor a prática reflexiva de modo individual.” Os autores se contrapõem ao enfoque individual, pois, desta maneira, estaria sendo ignorado o contexto do ensino e da educação.

Schön, ao iniciar estudo sobre reflexão, não a relaciona de maneira coletiva, portanto não ultrapassa os limites de sala de aula. Com essa problematização, surgiram outros elementos a serem inseridos na prática. Para Pérez-Gómez, citados por Pimenta (2005, p. 23) a reflexão “não é apenas um processo psicológico individual” e para a sua prática, “torna-se necessário estabelecer limites políticos, institucionais e teórico-metodológicos relacionados a esta, para que não se incorra numa individualização do professor.”

Em face das críticas dos autores, Pimenta (2005, p.25) entende que “a superação desses limites se dará a partir de teoria(s), que permita(m) aos professores entenderem as restrições impostas pela prática institucional e histórico-social ao ensino”. Ou seja, a prática do professor precisa ser analisada, levando em consideração a sociedade, saberes, desigualdades econômicas, culturais e políticas. Assim, transformando o modelo do professor em prática reflexiva.

Atualmente, há a possibilidade de realizar reflexão coletiva e mais abrangente, em sala de aula, reconhecendo o contexto do educando e do educador na sociedade. Alarcão (2003) deixa bem claro que o professor não pode agir isolado, no seu local de trabalho, a escola deve propiciar condições de reflexividade individual e coletiva.

Para Pimenta (2005, p.169): “De acordo com Contreras, um profissional que reflete sua ação deverá refletir também sobre a estrutura organizacional, os pressupostos, os valores e as condições de trabalho docente.”

Diante desse conceito, a prática reflexiva deve ultrapassar o processo de ensinagem⁴, mas incluindo crítica do sistema educacional, conscientizando-se das decisões relacionadas à educação brasileira. Assim, a reflexão deve ampliar a rotina escolar, para política, social e emocional, fazendo críticas e relacionando os fatos do sistema educacional.

Os educadores que refletem acerca de suas ações estão envolvidos em processo de compreensão de si mesmos procurando melhorar o ensino. Esta é procura constante: criar condições para aprendizagens satisfatórias, além de refletir o senso político, criando opinião própria.

O professor reflexivo deve fazer permanentemente auto-análise, incluindo a equipe de professores com que trabalha alunos, e o processo entre aprender e ensinar. Pelo processo, o docente questiona e reflete sobre situações de sala de aula. Nessa ação, o professor reflexivo cria poder emancipatório associado ao contexto social e cultural. Podendo facilitar resultados e repassar, aos alunos, visão crítica, não a dele, mas de mediador, na construção da capacidade de refletir e associar os fatos, mencionando-os, na íntegra, e usando além da atualidade, ou seja,

de fatos passados que interferem no presente e em conseqüências futuras.

Dessa maneira, o professor atribui maior importância às questões globais da educação, enfatizando a prática de sala de aula, não esquecendo ser formador de opinião. De acordo com Pimenta (2005), se o professor se torna único protagonista da prática reflexiva, pode haver conseqüências:

- Uma supervalorização de sua prática, podendo suprimir a teoria.
- Um grande individualismo, pois o professor vai refletir somente a sua prática, ocasionando ausência de cooperação.
- Uma hegemonia autoritária, já que o professor resolve os problemas, tornando-se senhor de suas ações.
- Um modismo, pois com a apropriação indiscriminada deste conceito, o educador leva a reflexão à banalização.

Isso pode ocorrer quando o profissional não usa a prática reflexiva, com o intuito de compreender e pensar a situação, em processo individual e coletivo, mas sim como um modo de somente fazer uso da reflexão em prol do discurso da modernidade e da prática individual. Segundo Pimenta (2005, p.206):

Percebe-se que o princípio da flexibilidade pode ser usado para fins opostos, correndo o

⁴ Termo adotado para significar uma situação de ensino na qual necessariamente decorra aprendizagem, sendo a parceria entre professor e aluno. Lea das Graças Camargo Anastasiou. Processos de Ensino na Universidade.

perigo de responsabilizar os professores pelos problemas estruturais do ensino, em nome da modernidade e da autonomia do professor. Essa visão da reflexão como prática individual, de que os docentes devem refletir mais sobre sua prática, leva a supor que são eles que devem resolver os problemas educativos. É necessário, pois, aprofundar essas análises para se evitar a confusão e o desgaste do princípio da reflexão.

Dessa maneira, a prática de “reflexão individual” pode ser utilizada com o objetivo de responsabilizar somente o professor pela sua prática, tornando-o profissional único responsável pela educação, ignorando questões globais e locais, econômicas, sociais ou estruturais. Mas, devido muitos conceitos citados, complementa-se o perfil do educador, passando a usar a reflexão como prática capaz de criticar as desigualdades sociais, compreendendo e alterando, se necessário e dentro dos limites, questões sociais da educação, ultrapassando a relação professor x aluno em sala de aula.

Em relação ao contexto, qual o perfil ideal do professor? Educador competente ou reflexivo? É possível a dissociação desses modelos? Pode haver uma competência técnica⁵ sem a reflexão?

Assim, constata-se que os professores buscam reformulação dos modelos tradicionais para criar educadores competentes que facilitem a aprendizagem. Com isso, supõe-se que o professor com-

petente pode estar relacionado diretamente com o caráter reflexivo da atividade docente. Com isso, a prática do professor passa a ser fonte de conhecimento pela experiência e reflexão, enfatizando a ação e o comportamento do educador, diante da realidade e da necessidade, interagindo a reflexividade com as competências.

Ao refletir, o professor reflete sobre compromisso político, o mesmo passa a ter condições de conhecimento e análise dos obstáculos da docência e suas conseqüências, diante das ações do sistema educacional. É assim que a “competência técnica inicia o processo de sua transformação em vontade política.” (SAVIANI: 2005, p.37). Nessa direção, o sentido político se amplia para a ação pedagógica.

Com tudo isso, não se trata aqui de abandonar a utilização da competência técnica na prática docente, em virtude da reflexividade, pois há momentos em que o professor pode não ter como guiar-se somente por critérios técnicos preestabelecidos, e sim utilizar prática como resultado da experiência e da reflexão integrando-se nas competências e dialogando com a própria ação.

Nesse contexto, o educador deve usar a reflexão para alavancar prática. Somente refletindo, o professor pode organizar e compreender a ação docente. Sabendo que compreensão deve atender às necessidades da profissão, visando ao desenvolvimento de práticas, o professor pode definir procedimentos mais adequados ao en-

⁵ Nesta pesquisa o termo competência técnica substitui o que chamamos de competência profissional.

sino – aprendizagem para obtenção de melhor resultado dos alunos. Esse pensamento é confirmado por Pimenta (2005, p.65)

A idéia captada especialmente nos artigos de D. Schon e K. Zeinchner, é a de que o professor possa „pensar” sua prática, ou em outros termos, que o professor desenvolva a capacidade reflexiva sobre sua própria prática. Tal capacidade implicaria da parte do professor uma intencionalidade e uma reflexão sobre seu trabalho.

Com isso, o profissional reflexivo surge como proposta de modelo docente, capaz de repensar as situações ainda não resolvidas pela da técnica. No momento em que o educador opta por esse modelo, a prática torna-se estável, pois o profissional percebe que, desta maneira, pode resolver as situações.

Mesmo com essas características, a reflexão pode não ser interpretada eficazmente. Contreras (2003: p.91) diz:

[...] vivemos num mundo plural, onde convivem diferentes opções avaliativas, uma pluralidade que não pode ser significada tecnicamente, em função do mérito ou da eficácia de uma determinada estratégia (...)” e “Como podemos reconhecer a diferença entre pluralidade e desigualdade? Será que basta a reflexão simples?

Vê-se que essa prática ainda pode ser insuficiente para o “bom professor”. A reflexão é insuficiente para conduzir o docente à prática “igualitária e libertadora” (Freire, 1996). Devemos também ressaltar que o termo “professor reflexivo” passa por um processo de cópia, pois é utilizado por qualquer autor ou profissional da educação, muitas vezes, sem a real consciência de princípios, por isso a expressão tornou-se no “slogan que ficou vazio de conteúdo” (Contreras 2003, p.92).

5. O DOCENTE CRÍTICO

Os questionamentos incitam a busca de novo modelo, sem negar a pretensão reflexiva. Modelo que seja capaz de suprir as preocupações na prática da reflexão docente, modelo de intelectual crítico, com tendência à “aceitação de uma única interpretação racional e válida dos acontecimentos”. (Contreras 2003, p.92)

Para reforçar necessidade de novo modelo, a noção de Lawn apud em Contreras (2003, p. 99) diz que uma coisa é identificar o lugar onde o docente realiza a sua função e outro é reduzir o problema ao que ali ocorre. Nessa perspectiva, é diferente estudar somente o docente, no local de trabalho, com determinada função, e estudar os problemas circunscritos a esse ambiente. Por isso, chega-se à hipótese de que se deve estudar o docente no trabalho e no contexto, sem reduzi-lo diante das diversas situações.

Caso contrário, o docente só trabalha os problemas da turma, sem desenvolver compreensão do todo, ou seja, da escola, da comunidade, da sociedade, ignorando a possibilidade de transformação da prática, que pode libertá-lo de dependências profissionais e institucionais.

Dessa maneira, a prática crítica orienta os professores a investigar “(...) quais são as restrições que a prática institucional impõe às nossas próprias concepções sobre o ensino, de forma a despertar o potencial transformador que esta deve e pode ter” (CONTRERAS 2003, p.101). Com isso, tem-se um trabalho social, não restrito somente à sala de aula, em transferência de conteúdo curricular, mas também considerando o educador e educando, incentivando-os e valorizando-os como sujeitos ativos do meio em que estão inseridos.

Para Freire (1997, p.30), o educador deve refletir sobre estes aspectos:

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma necessária intimidade entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?

Em conseqüência, para o professor que tem o seu trabalho reduzido em apresentar soluções de problemas limitados à sala de aula, dificilmente

a reflexão transcende os limites e as práticas que a escola prioriza. O professor precisa entender como interagir seus interesses e conflitos com a escola.

Conceber o trabalho docente como trabalho intelectual significa “[...] começar a fazer perguntas sobre o que deveria ser um ensino valioso e por quê, não se limitando somente a questões sobre o como [...]” (CONTRERAS 2003, p.109). Além de desenvolver o conhecimento do ensino que reconheça e questione sua natureza socialmente e historicamente construída.

Para início do processo de crítica, os docentes devem organizar-se com a comunidade, com o objetivo de excluir qualquer grupo político ou econômico, com influencia prejudicial à política escolar. Assim, o professor está a analisar e questionar as estruturas institucionais.

O modelo de professor reflexivo e do intelectual crítico tem diferenças. A idéia do profissional reflexivo baseia-se na necessidade de enfrentar situações adversas e procurar respostas para as questões, de uma maneira correta. O profissional crítico trabalha também um conteúdo moral, histórico e dialético.

- *Indagações que os docentes críticos podem questionar:*
- *De onde procedem historicamente as idéias de meu ensino?*
- *Como me apropriei delas?*
- *Por que continuo ainda a apoiar-me nelas no meu trabalho?*
- *A que interesses servem?*
- *Quais as relações de poder implicadas?*

- *Como influem essas idéias nas minhas relações com os meus alunos?*
 - *Que luz me permitiu descobrir como posso trabalhar de forma diferente?*
- (CONTRERAS, 2003, p. 115)

Com esses questionamentos, as críticas não se restringem à sala de aula, ou seja, ao relacionamento professor e aluno. Mas sim fazendo o professor se conscientizar de suas origens e dos seus efeitos. A prática crítica não pode ter somente a função de mostrar as diferenças, mas também a perspectiva de transformação.

Porém, nesse modelo, também existem contrariedades, quando o professor se organiza em grupos, com interesses comuns, o que pode se tornar processo político, com favorecimento de grupos. Às vezes, são possíveis movimentos contrários às lideranças, com determinada intenção política, sem pretender transformação e construção de ações educacionais.

Contreras (2003: p.125), assim se posiciona sobre o assunto:

A reflexão crítica não pode ser concebida como aquele processo de iluminação ou ilustração sobre uma base firme, segura e unificada para todos os afetados, nem tão pouco como aquela posição privilegiada a partir da qual é possível ter acesso ao conhecimento das distorções, por que a posição do teórico crítico (ou a de uma teoria crítica em si) é também uma posição que necessita de ser desvelada e compreendida como afectada da

mesma forma que todas às outras, por uma determinada localização social.

A prática crítico-reflexivo também precisa ser compreendida por cada indivíduo. Essa compreensão deve ser relacionada com o meio social, sem ser privilégio, pois essa reflexão crítica não pode ser considerada como processo final, concluído, ao contrário, caracterizada processo inacabado. As experiências, o conhecimento e as vivências não são homogêneas entre os docentes, nessa condição, a prática crítica respeita, mas ultrapassa diferenças individuais.

Para melhor compreensão, mostraremos a tabela V com as principais características dos modelos, com ênfase nos princípios, meios e finalidades, ressaltando as diferenças de cada modelo.

QUADRO I: MODELOS DOCENTES

Modelo de professor	Princípios	Meios	Finalidades
Técnico – Perito	<ul style="list-style-type: none"> • Formação tecnicista • Racionalidade Técnica 	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicação de técnicas já fabricadas 	<ul style="list-style-type: none"> • Compreensão dos alunos com o momento em questão • Solução instrumental de problemas
Reflexivo	<ul style="list-style-type: none"> • Meditação sobre as práticas • Não reconhece os contextos e os pressupostos que agem implicitamente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexão na ação individual e coletiva 	<ul style="list-style-type: none"> • Resolução de problemas educativos que pode ser mudado de imediato.

Modelo de professor	Princípios	Meios	Finalidades
Intelectual Crítico – Crítico Reflexivo	<ul style="list-style-type: none"> • Meditação crítica sobre as práticas. • Analisa as condições sociais e históricas, problematiza o caráter político do mesmo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Processo de transformação, que possibilita os grupos a interpretar as formas de domínio a que se encontram submetidos, perpassa a relação sala de aula – escola – sociedade. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconstruir e explicar as formas nas quais a razão é mostrada, superar as dependências ideológicas e apresenta um caminho da razão para um interesse emancipador.

Fonte: Barbosa, 2007

Refletindo em torno dos diferentes modelos de autonomia docente e dos dados coletados, percebemos que os educadores confundem conceitos. Ao indagar sobre o modelo docente competente, uma educadora afirma que *professor competente induz o aluno a ser crítico*, em seguida questionamos o caráter reflexivo com a mesma educadora e obtivemos a seguinte resposta *ser reflexivo é a busca por métodos novos*. Com isso, vê-se que as educadoras não conseguem diferenciá-los, e por isso indagamos: como as professoras conseguem qualificar sua prática? Quais os princípios, meios e fins de de-

terminada ação docente? De ante mão, sabemos que o educador deve ter cada vez mais consciência da sua ação em busca de melhores resultados, na aprendizagem dos discentes.

6. DOCÊNCIA NA REDE MUNICIPAL DE FORTALEZA

Este trabalho contextualiza a pesquisa de campo, realizada em duas Escolas Públicas Municipais de Fortaleza, usando como ferramenta entrevista sobre os modelos de professores.

A Escola Raimundo de Moura Matos, localizada-se no conjunto Jardim União, Passaré. A escola é fundada em 2002, como fruto da reivindicação da comunidade, para atender clientela de baixa renda, pois não havia na localidade escola patrimonial nos padrões do MEC.

A função social da instituição é a formação de cidadãos respeitadores de opinião e conscientes do papel na sociedade, a escola também estimula a produção de conhecimento pelas experiências do cotidiano, em parceria, educadores e educandos, buscando formas e métodos alternativos para a sua concretização.

O grupo gestor se compromete em avaliar semestralmente o andamento do Projeto Político e Pedagógico, fazendo com que metas sejam alcançadas, viabilizando recursos, em conjunto com o conselho, corpo docente, funcionários e alunos. Cabe, aos professores, o compromisso em executar as metas do Projeto Político Pedagógico, a fim de torná-lo eficiente e eficaz, de-

envolvendo planos de trabalho de acordo com as metas estabelecidas para cada área de ensino, cooperando para o desenvolvimento socio-cultural e educacional da comunidade escolar, visando à melhoria da qualidade de ensino em futuro próximo.

A escola, Centro de Educação e Saúde, CMES Vicentina Campos, antes CIES, localizada no conjunto Jardim Primavera, Parque Dois Irmãos, é resultado de extenso movimento da comunidade preocupada com a possível ocupação da área.

O objetivo da instituição é desenvolver trabalho coletivo que contemple mudanças na realidade do CMES. As metas da escola não estão especificadas nos documentos, com a justificativa de que serão concluídas no ano seguinte, mas enfatiza os compromissos relacionados à Gestão Escolar, Conselho Escolar. Esta instituição não tem Projeto Político-Pedagógico concluído, mas é visível a preocupação com a comunidade, pressupondo-a participativa e presente no ambiente escolar.

Em relação às escolas analisadas, as escolas RMM (Raimundo de Moura Matos) e VC (Vicentina Campos) são novas, com diferenças de estrutura e de prática pedagógica, embora com objetivos coincidentes. Não podemos afirmar, porém, que qualquer uma das instituições possa ser considerada a ideal.

Pela entrevista, a escola VC trata o docente de uma maneira tradicional, muitas vezes, o professor não é incentivado a refletir ou, ao

realizar ação coletivamente, ainda é induzido a refletir sobre aspectos predeterminados. A escola RMM demonstra receio no tratamento dos docentes, devido à possibilidade de desagradá-los, porém esse comportamento não é adequado, por se tratar de medo da organização dos professores. Em certos momentos, o corpo docente é considerado pelos gestores ameaçador, por isso os gestores tentam agradar os docentes, mas, mesmo assim, nem sempre os objetivos dos professores são alcançados.

Os professores entrevistados são do sexo feminino, com graduação em Pedagogia, com até 25 anos de magistério e no mínimo, 02 anos. Assim, o perfil atende ao critério de experiência em sala de aula e formação continuada.

Em primeiro momento, são trabalhadas com as professores os modelos de autonomia docente, com definição de cada modelo, exemplificando e informando o tempo de cada prática. Trabalhamos o modelo de professor competente, momento em que ouvimos as mais diversas respostas. A professora Carol cita ser competente é ser comprometido. Dentre as respostas, a mais surpreendente é aquela segundo a qual, professor competente induz o aluno a ser crítico, desta maneira, a educadora ignora a real definição de professor competente. Para a educadora Eliene, os professores devem ser competentes. Outra definição é que ser competente é ter compromisso com o aluno. As entrevistadas se consideraram competentes e praticam rotineiramente o modelo.

Uma definição surpreende, depois de tantas respostas, sem noção de conceito de professor competente. Para a professora Fátima, a resposta é a resolução prática de problemas, com técnicas tradicionais, e completa que não se reconhece professora competente, mas muitas educadoras utilizam dessa prática, e enfatiza que professoras, muitas vezes, são mais experientes na área da educação.

Pode-se associar resposta ao discutido no início do trabalho, deixando explícita uma das principais características do professor competente que, na prática docente, utiliza técnicas, caracterizando-se como um trabalho mecânico.

Após esta abordagem, a situação se torna mais complexa para a continuidade da entrevista, pois à menção do modelo reflexivo há confusão de conceitos de competente e reflexivo. As entrevistadas se dizem reflexivas, por isso torna mais difícil entender o modelo realmente com que cada professora se identifica e pratica no cotidiano.

Para as educadoras Ana e Carol ser professor reflexivo é buscar métodos novos, ou considerar-se aprendiz na atividade docente, ou ainda ser reflexivo é estar aberto a mudanças, a novas descobertas. A educadora Carol não compreende as noções de cada modelo e afirma exercer as duas práticas.

Nesse clima tentamos discutir o assunto com a professora Maria que responde da seguinte maneira: “Ser reflexivo é nos enquadrarmos às novas condições da educação, para podermos

conseguir permanecer em sala de aula”. A resposta é negação da professora em trabalhar as mudanças da educação. Com apoio em discussão com fatos e exemplos de mudanças, mesmo assim, a educadora continua com sua opinião, segundo que o professor deve mudar de acordo com as novas imposições, sem, antes, refletir sobre as ações. Com isso, a intenção da professora é realizar a prática, em virtude de suposta determinação do sistema, e não devido à qualificação pessoal, a fim de melhorar sua prática.

A maioria das respostas associa o intelectual crítico-reflexivo ao aspecto político, enfatizando direitos e deveres da educação. A educadora Gilvânia sugere que o modelo deve ser praticado por todos.

Pelas respostas, as professoras fazem uma maior associação desse modelo, por mais que o conceito, provavelmente, não tenha sido praticado na formação, o que, talvez, aconteça devido às necessidades de cada profissional. É curioso entender o porquê de confundir conceitos de competente e reflexivo e conseguir maior aproximação da definição do intelectual – crítico.

As professoras entrevistadas confundem teorias e conceitos, sempre que elas se consideram determinado modelo, e, em seguida, se dizem outro modelo. Assim, mencionada outra opção, sugerem o exercício de outra prática.

Em relação aos modelos docentes, as educadoras não conseguem diferenciá-los, e por isso indagamos como as professoras conseguem qualificar a sua prática. Para direcionar uma

prática, antes o educador deve conhecer cada modelo, para compreendê-lo e exercitá-lo.

As professoras entrevistadas não se reconhecem em nenhum modelo determinado, mas tentam se identificar nas três opções. Acreditamos que a dificuldade de identificação é devido à falta de conhecimento dos modelos ou omissão em decidir como se deve dar a ação pedagógica. Para as profissionais as teorias se confundem, parecendo haver a mesma definição para cada modelo.

Em síntese, percebemos que as professoras têm a certeza de que a escola pública precisa mudar em vários aspectos, desde a formulação do sistema até sua prática. No entanto, nem todas as educadoras relacionam as modalidades de autonomia docente à problematização da escola pública.

7. CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Feita a análise dos modelos docentes, reafirmamos que o conhecimento das modalidades é importante para a prática do professor, pois, quando o educador conhece as maneiras possíveis de ação, e as compreende, opta pelo método mais adequado à realidade e necessidade. Não pretendemos afirmar o modelo correto de prática docente, mas discuti-lo e apresentá-lo. Buscamos, com este trabalho, coletar dados que permitam refletir em torno dos modelos de professor.

A partir da pesquisa indagamos que a classe docente não tem embasamento teórico adequado para assegurar na prática, a consciência das escolhas feitas. Muitos ainda desconhecem a re-

lação intrínseca e complementar entre ensino, pesquisa e gestão.

Ao fim deste trabalho, percebemos a importância de conhecimento das maneiras de prática de autonomia docente, com a possibilidade de exercitar ou não a docência, nas modalidades existentes, uma interagindo com outra, pois cada modelo de autonomia é decorrente de outro. Assim podemos afirmar que os conceitos se complementam no trabalho docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, Isabel. Professores reflexivos em uma escola reflexiva. São Paulo: Cortez, 2003.

ARROYO, Miguel G. (org) *Da Escola Carente à Escola Possível*. São Paulo: Edições Loyola. 1986

BARBOSA, Germana Castro. Formação e prática docente entre a técnica, reflexão e criticidade. Monografia de Conclusão do Curso de Especialização em Docência do Ensino Superior / CED / UECE, 2007 (mimeografado).

DOMINGO, José Contreras. A Autonomia da Classe Docente. Portugal: Porto, 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia – Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GANDIM, Danilo. *Escola e transformação Social*. 6ª ed. Petrópolis: RJ: Vozes, 2000, p.142-150.

MARX, Karl, ENGELS, Friedrich. *A ideologia Alemã*. 2ª. Edição, 3ª. Tiragem. Introdução de Jacob Gorender; Tradução Luis Cláudio de Castro e Costa. – São Paulo: Martins Fontes, 2002 - (Clássicos).

PERRENOUD, Philippe. *Dez Novas Competências para Ensinar – Convite à Viagem*. Porto Alegre, RS: Art Méd Editora, 2000.

PIMENTA, Selma G; GHEDIN, Evandro (Orgs). *Professor Reflexivo no Brasil: Gênese e Crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2005.

RAMOS, Jeannette F. P. Ramos, MAIA, Gilberto B., CHAVES, Sâmara Almeida. *Trabalho docente alienado*. 2007. (Mimeografado)

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia Histórico-Crítico: Primeiras Aproximações*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. THERRIEN, Angela T. S. *Trabalho docente: uma incursão no imaginário social brasileiro*. São Paulo: EDUC, 1998.

TRABALHO E EDUCAÇÃO: PRIMEIRAS IMPRESSÕES DA ALIENAÇÃO DO TRABALHADOR DOCENTE

Jeannette Filomeno Pouchain Ramos¹
José Gilberto Biserra Maia³

1. INTRODUÇÃO

Na percepção da centralidade na categoria trabalho para entendimento da evolução histórica do capitalismo e das relações sociais contemporâneas, e na busca de compreender o vínculo de exploração imposto por esta lógica no setor educacional, vivenciada por nós no cotidiano do trabalho docente na Educação Básica e Superior propomos, neste estudo, relacionar a elaboração teórica da categoria trabalho, a partir do referencial marxista, com o trabalho docente e, ainda, refletir em torno dos aspectos de alienação do trabalho, enfatizando aspectos da proletarianização e precarização laboral docente.

A categoria trabalho docente emerge como campo em formulação, complexo e diverso, atravessado por situações políticas e pelo reclamo dos docentes por melhores condições de trabalho no contexto das reformas educacionais e sua

1 É professora de Política, planejamento e gestão educacional da Universidade Estadual do Ceará – UECE, graduada em Letras, Mestra em Políticas Públicas e Planejamento pela UECE e doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará.

2 Professor da Rede Estadual de Ensino do Ceará e especialista em Docência do Ensino Superior pela UECE e Ensino de História pela Faculdade Farias Brito.

incidência nas mudanças relativas à organização laboral. Estudos e pesquisas (MARTINEZ, 2003; OLIVEIRA, 2003; BARRIGA e ESPINOSA, 2006) registram que o fato de que o trabalho docente continua sendo um objeto fragmentário e pouco conhecido, oculto nos processos sociais da educação e do trabalho. Estudos analisam as teses de proletarização e precarização (OLIVEIRA, 2003), do trabalho docente, mas não relacionam estes fenômenos com as etapas da alienação descritas por Marx (1964).

A literatura marxista e marxiana se justifica como fundamental neste estudo por cumprir duas tarefas, de um lado oferecendo amplo espectro teórico acerca da categoria trabalho e trabalho alienado e da divisão do trabalho no modo de produção capitalista e, de outra parte, o marxismo, como doutrina filosófica, oferece a alternativa ao modelo social capitalista. Refletir, pois, a alienação do trabalho docente a partir do marxismo tem dupla função: buscar uma explicação do fenômeno e sugerir opções a alienação.

A relevância social deste ensaio revela-se na importância de refletir criticamente o mundo e as relações sociais em que vivemos e questionar a estrutura econômico-política-social e cultural onde nos encontramos. Desse modo, quando analisamos as categorias trabalho docente e alienação do trabalho, poderemos contribuir com milhares de educadores que se encontram num estado de submissão às razões capitalistas, desenvolvendo um a tarefa estranha a ela própria, um trabalho morto. A partir des-

tas contribuições possam eles se posicionar e reelaborar uma nova sociabilidade pautada no recobro da dignidade humana. Além da relevância social e pessoal, importa ressaltar a importância acadêmica em aportar discussões em torno da relação entre trabalho e educação, tomando como centralidade a alienação do trabalho docente.

Revisitamos, então, a literatura pertinente às categorias trabalho (MARX, 1964, ANTUNES, 1999, 2000, LESSA, 1997a, 1997b), trabalho alienado (MARX, 1964, LESSA, 1997, ANTUNES, 1999, 2000) e trabalho docente (SAVIANI, 2005). Como referencial metodológico, esta pesquisa é bibliográfica, por constituir numa produção teórica a partir das obras retrocitadas. A opção se referenda na contribuição significativa dos autores relativamente ao objeto de estudo, ao mesmo tempo em que solicita rigor científico na seleção das fontes e na análise.

Este artigo reflete inicialmente a categoria trabalho, as transformações no mundo do trabalho e a crise do capital, para, em seguida analisarmos o conceito de trabalho alienado e, posteriormente, relacionarmos esta categoria com o trabalho docente.

2. O TRABALHO ALIENADO, ESTRANHADO

Partindo do referencial marxista que conceitua trabalho como produção do humano, ou

seja, é o modo como o homem se insere na ordem social e produz nova ordem, pelas mudanças das relações humanas e pela mudança das relações dele com a natureza estabelecendo as condições de sua sobrevivência, compreendemos que a divisão social e do trabalho não existiram sempre nem existirão *ad aeternum*.

Dessa forma, pode-se acentuar que o trabalho constitui a própria atividade humanizadora do homem. A ação humana difere da atividade irracional dos outros animais inferiores, principalmente pela objetivação imposta ao ato criativo.

O trabalho, então, é sempre elemento central em todo o desenvolvimento das forças produtivas, pois nenhum outro ser possui habilidade de ação transformadora que possa alterar seu cotidiano, seu habitat, de forma ágil e racional. Para Lukács, o trabalho é a forma originária (protoforma) do agir humano, entretanto, nem todos os atos humanos podem ser considerados como trabalho (LESSA, 1997).

Sendo assim, o ato de produção e reprodução da vida humana realiza-se pelo trabalho, pois, a partir do trabalho, em sua cotidianidade, o homem torna-se ser social, distinguindo-se de todas as formas não humanas. O trabalho,

então, é um ato de pôr consciente e, portanto, pressupõe um conhecimento concreto³. É a única lei objetiva e ultra-universal do ser social, que é tão eterna quanto o próprio ser social, ou seja, trata-se também de uma lei histórica, à medida que nasce simultaneamente com o ser social, mas que permanece ativa apenas enquanto este existir (ANTUNES, 1999).

Fruto de determinada evolução histórica da sociedade, a divisão do trabalho tem raízes na estrutura e no desenvolvimento normal da vida econômica e é mantida e acentuada pelas instituições e relações humanas. Estas transformações sociais despojaram o homem, da terra e dos instrumentos de produção, obrigando-o, portanto, a vender a única coisa que lhe restava e que o mercado reconhece: a sua força de trabalho em troca de sua sobrevivência.

O trabalho, nesse decurso histórico, passou da produção artesanal do trabalhador livre⁴ no mundo pré-industrial, para a produção em série na sociedade industrial, com o fordismo e keynesianismo, e, enfim se encontra numa produção flexível.

A crise do fordismo e do keynesianismo conflui com a crise mais profunda do capitalis-

3 Marx (1964, p.165), ao refletir na relação entre o trabalho livre e alienado, anota que o homem faz da atividade vital o objeto da vontade e da consciência, o que o distingue da atividade vital dos animais, se tornando assim, um ser genérico *Ou melhor, só é um ser consciente, quer dizer, a sua vida constitui para ele um objeto, porque é um ser genérico. Unicamente por isso é que a sua atividade surge como atividade livre. O trabalho alienado inverte a relação que o homem, enquanto ser consciente, transforma a sua atividade vital, o seu ser, em simples meio da sua existência.*

4 O trabalho passa de vivo para morto, também chamado negativo. Em outras palavras passa de um produto cuja função social apresenta o valor de uso para um produto cujo objetivo último é apresentar o valor de troca, ou seja, o sobretrabalho que fica substanciado no produto, que por sua vez, nas relações econômicas do modo de produção capitalista, originando lucro. Neste caso o homem deixa-se moldar, desenvolvendo um trabalho estranhado.

mo na sua estrutura produtiva, em que se percebe uma tendência decrescente das taxas de lucro, decorrentes do baixo crescimento da produção e da produtividade, redundando em baixos percentuais de aumento salarial, provocando desemprego, que resulta no incipiente investimento e insuficiente produção. De acordo com Antunes (2000, p.31), esse momento é marcado pela lógica destrutiva do capital, [...] *presente na intensificação da tendência decrescente do valor de uso das mercadorias, quanto da incontabilidade do sistema de metabolismo social [...]*.

Antunes assinala que o capitalismo responde à sua crise, iniciando uma reorganização do capital e de seu sistema ideológico-político de dominação, em contornos neoliberais, com a privatização do Estado, a desregulamentação dos direitos trabalhistas e a desmontagem do setor produtivo estatal, seguido de [...] *um intenso processo de reestruturação da produção e do trabalho, com vistas a dotar o capital do instrumental necessário para tentar repor os patamares de expansão anteriores.* (ANTUNES, 2000, p. 31). Sendo assim, a produção em série é substituída pela flexibilização da produção, novos padrões de busca de produtividade e outras formas de adequação produtiva à lógica do mercado, com ensaio de processos e modalidades de desconcentração industrial e novos padrões de gestão de força de trabalho.

Com efeito, Antunes (2000) inventaria as seguintes transformações: desproletarização do trabalho industrial, fabril (diminuição da classe

operária industrial tradicional); subproletarização em diversas formas de trabalho parcial, precário, terceirizado, subcontratado, ligado à economia informal, ao setor de serviços (heterogeneização, “complexificação” e fragmentação do trabalho).

Consoante as razões do capital, os homens realizam um trabalho alienado, e os trabalhadores da Educação também se inserem nessa conjuntura desumana de exploração, que desvirtua o ser humano do verdadeiro sentido do trabalho como categoria fundante do ser social, mediante a transformação do meio e de si mesmo.

O produto do trabalho é o trabalho que se fixou num objeto, fez-se coisa física, é a objetivação do trabalho. Para Marx (1964), a realização do trabalho aparece na Economia Política como a desrealização do trabalhador, a objetivação como perda e servidão ao objeto, a apropriação como alienação.

A desrealização do trabalhador ocorre na realização do trabalho externo, naquele em que o homem se aliena. Este é um trabalho de sacrifício de si mesmo, de mortificação, pelo qual o ser humano não se realiza no seu trabalho, pois este é um ato de espoliação no contexto da lógica do capital. Nesse sentido, Marx (1964, p. 162) assevera:

Chega-se a conclusão de que o homem (o trabalhador) só se sente livremente ativo nas funções animais – comer, beber e procriar, quando muito, na habitação, no adorno, etc. –

enquanto nas funções humanas se vê reduzido a animal. (...) Comer, beber e procriar, etc., são também, certamente, genuínas funções humanas. Mas, abstratamente consideradas, o que as separa da restante esfera da atividade humana e as transforma em finalidades últimas e exclusivas é o elemento animal.

Percebemos, então, que há uma inversão das funções humanas ao realizar o trabalho alienado, externo ao homem, ou seja, o homem, ao exercer um trabalho externo, só atende a sua necessidade de sobrevivência física, assim como os animais, ocorrendo uma desumanização do homem, portanto de sua desrealização. As objetivações operadas pelo ato do trabalho podem exercer, em momentos historicamente determinados, uma ação negativa de retorno sobre o homem, constituindo-se, pois, em obstáculos, no lugar de estímulos ao desenvolvimento do gênero humano. Tal significa a noção de que, ao transformar a natureza, o homem pode se tornar um servo do seu objeto. Isto porque ele pode passar a depender deste objeto, seja para o seu trabalho e/ou para a sua subsistência. Isto ocorre porque, na perspectiva de Marx (1964, 159),

[...] O trabalhador torna-se uma mercadoria tanto mais barata, quanto maior número de bens produz. Com a valorização do mundo das coisas aumenta em proporção directa a desvalorização do mundo dos homens. O trabalho não produz apenas mercadorias;

ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e justamente na mesma proporção com que produz bens.

Antunes (1999, p. 126) prossegue, ressaltando que, na produção fragmentada e em série do capitalismo, o homem é atomizado, pois *'não pode realizar a adequada função de mediação entre o homem e a natureza, porque 'reifica' (coisifica) o homem e suas relações e reduz ao estado de um animal natural.* Ele perde a noção do todo e, nesse tipo de relação, em lugar da consciência do ser social passa-se ao culto da privacidade, à idealização do indivíduo tomado abstratamente:

[...] Ao invés do trabalho como atividade vital, momento de identidade entre o indivíduo e o ser genérico, tem-se na sociedade regida pelo capital uma forma de objetivação do trabalho, onde as relações sociais estabelecidas entre os produtores assumem [...] a forma de relação entre os produtos do trabalho. A relação social estabelecida entre os homens adquire a forma de uma relação entre coisas.

A mortificação do homem, a reificação das relações e a perda e servidão do objeto, estes se expressam na submissão do homem ao mundo das coisas, do capital, na privação dos objetos necessários à vida e ao trabalho, passo que a alienação, o estranhamento, ocorre na relação

entre o homem e o produto que ele executou, na apropriação deste sob diferentes aspectos.

Lessa (1997), apoiando-se em Lukács, explica, então, o que caracteriza o estranhamento. Nas suas palavras (1997, pp.114, -5), *[...] é uma ação de retorno da esfera objetivada sobre a individualização (e sobre a totalidade social, com todas as mediações cabíveis); uma ação, todavia, que reproduz a desumanidade socialmente posta [...], são os obstáculos socialmente postos à plena explicitação da generalidade humana.*

Marx (1964), ao analisar a injustiça social que há no capitalismo, assinala que se trata de um regime econômico de exploração, sendo a mais-valia uma grande arma do sistema. Assim, a alienação se manifesta a partir do momento em que o objeto fabricado se torna alheio ao sujeito criador, vale dizer, ao criar algo fora de si, o trabalhador se nega no objeto criado. A indústria capitalista utiliza a força de trabalho dos operários que não necessitam ter o conhecimento do funcionamento da indústria inteira, a produção é totalmente coletivizada, necessitando de vários operários na obtenção de um produto, mas nenhum deles dominando todo o processo - individualização.

Antunes (1999, p.129) ao examinar o estranhamento na sociabilidade contemporânea, evidencia o fato de que,

[...] se esta se objetiva originariamente no processo de produção - e tem neste momento o estatuto ontológico fundante - o capitalis-

mo avançado conseguiu estendê-la até a esfera do consumo. Com todo arsenal mercadológico e da mass media, a possibilidade de manipulação das necessidades de consumo do ser que trabalha o impossibilita, também neste plano, de buscar sua realização, acarretando formas complexas de estranhamento.

Marx (1964) caracteriza a categoria trabalho alienado a partir de quatro aspectos, que são a alienação do trabalhador relativamente: 1) ao seu produto; 2) ao processo de produção; 3) ao caráter genérico do homem; e 4) aos outros homens. De acordo com a literatura marxista,

[...] (1) A relação do trabalhador ao produto do trabalho como a um objetivo estranho que o domina. Tal relação é ao mesmo tempo a relação ao mundo externo sensível, aos objetos naturais, como a um mundo estranho e hostil; 2) A relação do trabalho ao ato da produção dentro do trabalho. Tal relação do trabalho à própria atividade como alguma coisa estranha que não lhe pertence, a atividade como sofrimento (passividade), a força como impotência, a criação como emasculação, a própria energia física e mental do trabalhador, a sua vida pessoal - e o que é a vida senão atividade? - como uma atividade dirigida contra ele, independente dele, que não lhe pertence. Tal é a auto-alienação, em contraposição com a acima referida alienação da coisa. (MARX, 1964, p. 169)

A alienação do trabalho em relação ao caráter genérico do homem revela-se quando a vida se transforma simplesmente em meio de vida. A vida produtiva aparece como único meio de satisfação de uma necessidade que é a sobrevivência, isto é, manter a existência física, como acen-tua Marx (1964, p.164-5):

O animal identifica-se imediatamente com a sua atividade vital. Não se distingue dela. É a sua própria atividade. Mas, o homem faz da atividade vital o objeto da vontade da consciência. Possui uma atividade vital consciente. A atividade vital consciente distingue o homem da atividade vital dos animais. Só por esta razão é que ele é um ser genérico.

No quarto e último aspecto da alienação do trabalho, o homem em relação aos outros homens, o ser humano não se reconhece no outro, ao contrário, não passa de um patrão, um concorrente, um inimigo, um opressor.

4) Uma conseqüência imediata da alienação do homem a respeito do produto de seu trabalho, da sua vida genérica, é à alienação do homem relativamente ao homem. Quando o homem se contrapõe a si mesmo, entra, igualmente, em oposição com outros homens. O que se verifica com a relação do homem ao seu trabalho, ao produto do seu trabalho e a si mesmo, verifica-se também com relação do homem aos outros homens. (MARX, 1964, p.166)

Resumindo, constata-se, então, que o processo de alienação/estranhamento do trabalho ocorre, na visão de Marx (1964) em quatro dimensões. A primeira, quando o produto do trabalho não pertence ao trabalhador, sendo apropriado por outro. Há a reificação do homem em relação ao produto do seu trabalho, isto é, a alienação da coisa, do objeto, do produto do seu trabalho. Na segunda, a alienação do trabalhador em relação à própria atividade, ao seu trabalho, pois, como é uma atividade mecânica, repetitiva, assalariada, o objeto por ele criado não lhe pertence, mas é de outro. O ato de trabalho prazeroso dá lugar ao cansaço, à fadiga, ao estranhamento. A produção não objetiva a distribuição coletiva, já que se faz sob a lógica do mercado, do capital e não do homem. Esta é alienação do processo de trabalho-ser estranho ao ato de produção. Na terceira dimensão percebe-se o estranhamento do trabalhador no que respeita ao seu gênero, sua humanidade, comunidade, pois, em vez de ter noção do social, o outro é visto como inimigo, concorrente. Dessa forma, perde a noção de coletividade e hipertrofia a individualidade mediante a alienação com os outros homens. A quarta dimensão mostra a alienação do homem concernente a vida genérica. O homem está numa relação alienada para com o outro, já que o outro é negativamente estranhado a ele, não reconhecido como trabalhador, sendo visto como ameaça.

Tendo enfim, conceituado trabalho e trabalho alienado, como poderíamos evidenciar estes

aspectos da alienação com o trabalho docente na atualidade? Este o de que tratamos a seguir.

3. TRABALHO DOCENTE ALIENADO

Partindo do referencial marxista, que conceitua trabalho como produção do humano-ou seja, é o modo como o homem se insere na ordem social e produz nova ordem, pelas mudanças das relações humanas e pela mudança das relações dele com a natureza estabelecendo as condições de se sobrevivência- vê-se, porém, que o trabalho, no contexto sócio-histórico do capitalismo, objetivou-se de tal forma que se tornou estranho, alienado. Este estranhamento sucede sob diferentes aspectos, na relação com o produto, com o ato de produção, com o ser genérico, ou seja, com os outros homens e consigo mesmo. Com efeito, cumpre-nos agora tecer algumas relações entre o trabalho alienado e o trabalho docente na atualidade educacional.

A Educação é aqui compreendida como direito social, portanto, do ser humano e como fenômeno-manifesto desde sua origem, confundindo-se, inicialmente, com o próprio ato de viver, mas, progressivamente, diferenciando-se até atingir o caráter institucionalizado, a citar: a escola e a universidade. Nestes ambientes educativos formalizados desenvolvem-se diversas ações humanas no sentido de alcançar seus objetivos. Estas são consideradas como trabalho.

Sendo assim, no âmbito escolar, o trabalho compreende todas as ações educativas, seja do docente, do discente, do gestor, do pessoal de apoio escolar, entre outros. Alfabetizar e ser alfabetizado são formas de trabalho, pois *no momento em que a criança e o professor entram na sala de aula e começam a desenvolver suas atividades, ambos estão envolvidos num processo de trabalho* (RODRIGUES, 1986, p.61).

Importa, então, diferenciar as modalidades de trabalho material e não material para a compreensão do trabalho docente. A primeira modalidade prescinde sempre da segunda, a exemplo da produção de bens materiais, na garantia da subsistência humana. Para sua efetivação, o *homem necessita antecipar em idéias os objetivos da ação, o que significa que ele representa mentalmente os objetivos reais. Essa representação inclui o aspecto de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte)* (SAVIANI, 2005, p.12), o que caracteriza a dimensão do trabalho não material.

Por sua vez, o trabalho não material se distingue em duas modalidades: a primeira refere-se àquelas atividades em que o *produto se separa do produtor como no caso dos livros e objetos artísticos. Há, pois, nesse caso, um intervalo entre a produção e o consumo, possibilitado pela autonomia entre o produto e o ato de produção* (SAVIANI, 2005, p.12). Na segunda modalidade, não ocorre intervalo, pois, os atos de produção

e de consumo se imbricam, definindo a especificidade do trabalho educativo em que não há produto que se separa do ato de produção. Logo, se pode concluir que o trabalho docente se enquadra na categoria do "trabalho não material" e na modalidade "em que o produto não se separa do ato da produção".

Saviani, portanto, entende por trabalho educativo o ato de

[...] produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (2005, p.13).

A produção do humano, entretanto, por meio de elementos e formas, realiza-se na interação concreta. Saviani (2005, p.122), então, considera o trabalho docente como processo de objetivação porque o trabalho passa historicamente, ou seja, a racionalização, a neutralidade, a eficiência e a produtividade, na busca da fórmula, "máximo resultado com recursos mínimos". E, neste sentido, passa a considerar os aspectos estruturais, conjunturais, sociais e históricos em que o trabalho está inserido. A objetivação do trabalho

docente se concretiza por intermédio da perda e da servidão ao objeto, decorrentes da divisão do trabalho na escola e a alienação do trabalho docente se concretiza mediante a apropriação.

Compreendemos, então, por trabalho docente todas as atividades desenvolvidas pelos profissionais da Educação, na perspectiva de contribuir, fomentar e garantir o sucesso da aprendizagem do discente, do desenvolvimento humano dos sujeitos que compõem o universo escolar e a comunidade e de si mesmo. Oliveira (2003) ratifica esta idéia, assinalando que o trabalho docente compreende também a gestão da escola.

Tendo conceituado Educação e trabalho docente, indagamos agora qual a relação entre este último e as etapas da alienação, caracterizadas por Marx no trabalho alienado?

O contexto em que os trabalhadores docentes se encontram está permeado pelo modo de produção e de exploração do sistema capitalista, pois a educação escolar, historicamente se constitui como uma das estratégias de legitimação e reprodução deste sistema. Isto porque os educadores estão inseridos no sistema educacional imposto pela burguesia, que tende a perpetuar a dicotomia entre os trabalhadores intelectuais e os trabalhadores manuais, entre os que pensam e aqueles que executam, entre outros.

Diferentemente de Tardif e Lassard (2005), os quais assinalam que o objeto do trabalho docente é o aluno, compreendemos que o produto deste trabalho é o conhecimento participado na aprendizagem. Esta, por sua vez, é fruto de um

currículo imposto pelo sistema, por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais e promove o estranhamento do trabalhador docente como produto do seu trabalho.

A alienação do trabalho docente quanto ao processo de produção do trabalho é caracterizada por Enguita (apud SILVA: 1992) ao analisar a proletarianização a que esta categoria é submetida ao longo dos tempos:

[...] o magistério vem adquirindo, de forma crescente, aspectos estruturais similares aos do proletariado, isto é, vem se proletarianizando. Isto significa que vem deixando de ter características próprias das profissões, tais como autonomia e controle sobre os meios, objeto e o processo do seu trabalho, para adquirir traços da situação estrutural próprios do trabalho assalariado proletário (P. 176).

Na mesma direção, explica Mariano Enguita (1991, p.41) que a perda de autonomia do trabalho do docente se concretiza pela perda de decisão sobre o resultado da sua atividade, pois as regulamentações, normas, disciplinas, e procedimentos pedagógicos são determinações que não contam com a participação do docente. Dessa forma, *[...] Os docentes encontram-se submetidos a processos cuja tendência é a mesma que para a maioria dos trabalhadores assalariados: proletarianização.*

A autonomia dos trabalhadores está comprometida, em decorrência de uma história de

subordinação por meio de alterações estruturais, a citar a desvalorização profissional, a fragmentação e a hierarquização da produção, a burocratização etc.) Exemplos desta política são os mecanismos de controle externo do trabalho docente, pois diretores, supervisores e orientadores são funções criadas com o objetivo de fiscalizar. Os professores são postos como soldados rasos da indústria, sob a vigilância completa de sargentos e oficiais (MARX e ENGELS: 2002).

Em consequência deste prejuízo da autonomia, muitos trabalhadores docentes não se reconhecem como gênero humano, pois sua atividade é um simples meio para atender algumas das necessidades fisiológicas: comer, beber e procriar (existência física). Esta categoria é uma classe hoje oprimida e, segundo Marx e Engels (2002, 46) *[...] para oprimir uma classe é preciso ao menos garantir-lhe as condições mínimas que lhe permitam ir arrastando a existência servil.* A esta categoria é garantido um salário reduzido que atende apenas e, não mais das vezes, em parte, as necessidades mínimas de sobrevivência física e não social e cultural. O educador, portanto, passa a enxergar no outro ser humano um concorrente, patrão, opressor e inimigo. O educador não se reconhece no outro educador.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente texto expressa contribuições na formulação da categoria alienação do trabalho

docente, ao entender que o trabalho do professor é não material, que o produto não se separa do ato da produção e assume características específicas em relação ao proletário de um modo geral. Embora este trabalho, contudo, não configure um trabalho material, em que o produto é orientado pelo lucro e pelo consumo, tem de se adequar às orientações do mercado.

Ao mesmo tempo em que reconhecemos que o sistema capitalista tem reflexos nos aspectos políticos, sociais, culturais e educacionais e, portanto, no trabalho docente, percebemos que as características da alienação do trabalho docente estão ficando cada vez mais explícitas.

O indivíduo, na qualidade ser histórico e social, nasce num meio determinado, portanto, sua estrutura, sua consciência, é determinada pela sua vida. Destarte, o modo de organização e produção deste sistema reflete e é refletido na vida dos trabalhadores como um todo. No âmbito escolar, o trabalho perpassa todas as ações educativas, seja do docente, do discente, do gestor, do pessoal de apoio escolar, entre outros.

O trabalhador docente hoje se encontra num processo avançado de estranhamento, de alienação quanto ao seu trabalho, seja na dimensão do produto, do processo de trabalho, de si mesmo e do outro, como ser genérico. Ele se encontra alienado na sua relação com o conhecimento por ele participado na aprendizagem e no trabalho controlado externamente, por intermédio da perda do poder de decisão dos meios, do objeto e do processo em si. Conseqüentemente, o

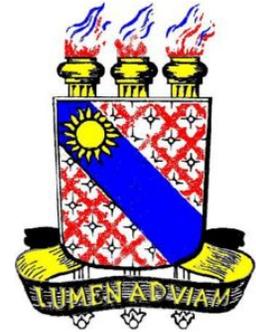
indivíduo não se reconhece na sua atividade e em si mesmo. O seu trabalho passa de um ato prazeroso de realização humana, de transformação de si mesmo, do outro e do meio, a um mister enfadonho, que mortifica, cansa, aliena, sacrifica o ser humano, por ser alheio a si mesmo, e satisfaz apenas, e às vezes precariamente, a sua necessidade física, negando a sua sociabilidade e humanidade. Deste modo, o trabalhador não se reconhece mais no outro indivíduo, passando a vê-lo como um desafeto, um patrão.

Na contramão, o indivíduo na sociedade comunista será o homem pleno em sua totalidade, livre das alienações e mutilações impostas pela divisão do trabalho reinante na sociedade burguesa e apto a realizar as suas múltiplas potencialidades. O homem será capaz de transitar livremente de uma tarefa para outra; de exercer, sem coações, as tarefas do trabalho manual e intelectual, da docência, da gestão escolar, de ser pescador, artista, pintor, marceneiro, poeta e crítico (MARX e ENGELS: 2002).

Enfim, tendo tecido algumas reflexões relacionando às quatro etapas do trabalho alienado **ao trabalho docente do professor**, e cientes de que os indivíduos são tais como manifestam sua vida, tanto com *o que* produzem quanto com *o modo* como produzem, apontamos a necessidade premente de revolucionar a organização do trabalho na escola e do trabalho docente em busca do estabelecimento de uma nova sociabilidade pautada na dignidade humana, portanto, desalienada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?:** ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho:** ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2000.
- BARRIGA, Angel Dias, ESPINOSA, Catalina Inclán. **El docente en las reformas educativas: sujeto o ejecutor de proyectos ajenos.** [Http://www.fae.ufmg.br/estrado/dephul.htm](http://www.fae.ufmg.br/estrado/dephul.htm). Acessado em 21/03/2006.
- ENGUITA, Mariano F. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Revista Teoria e Educação.** N. 4, Pannonica, Porto Alegre: 1991. LESSA, Sérgio. **A ontologia de Lukács.** 2.ed. Maceió: EDUFAL, 1997a.
- LESSA, Sérgio. **Trabalho e ser social.** Maceió: EUFC/EDUFAL, 1997b.
- MARTINEZ, Deolidia. Estudos sobre trabalho docente. IN _____. **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 75-85.
- MARX, Karl. **Os manuscritos econômicos e filosóficos.** Lisboa: Edições 70, 1964.
- MARX, Karl, ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã.** 2 ed, 3 tir. Introdução de Jacob Goreneder; Tradução Luis Cláudio de Castro e Costa. – São Paulo: Martins Fontes, 2002 - (Clássicos).
- MATOS, Kelma Socorro Lopes de, VIEIRA, Sofia Lerche. **Pesquisa educacional:** o prazer de conhecer. Fortaleza: Ed. Demócrito Rocha, 2001.
- OLIVEIRA, Dalila. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. IN _____. **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. IN **Educação e Sociedade** Revista de Ciência da Educação / Centro de Estudos Educação e Sociedade. Campinas, V.25, no. 89, p. 1095-1436, set./dez. 2004, 1127, 1144.
- RODRIGUES, Neidson. **Por uma nova escola.** 5 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.
- SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica.** Primeiras Aproximações. 9 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **O que produz e reproduz em educação:** ensaios de Sociologia da Educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.



Universidade Estadual do Ceará - UECE

Ed
UECE Editora
da Universidade
Estadual do Ceará

