

Gestão e Liderança Político-Pedagógica

Maria José Pereira Dantas

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba - IFPB

mrjsdantas@gmail.com

Resumo: *Este texto tem como objetivo desenvolver uma discussão acerca da intervenção e liderança político-pedagógica dos gestores no processo de escolarização, focando aspectos da gestão escolar, do currículo e da prática pedagógica e social. O texto discute a necessidade dessa intervenção pedagógica, coletiva e emancipatória, principalmente, no que diz respeito aos aspectos acadêmicos e pedagógicos que no contexto das relações sociais e de poder enfrentam e provocam embates no próprio campo pedagógico, ideológico, político e da gestão escolar. Toma o caráter político-pedagógico como uma intencionalidade refletida no coletivo escolar a respeito de interesses e concepções sobre o conhecimento, a escola, o currículo, sociedade e diversidade que devem (ou deveriam) se reverter em avanços relativos à prática pedagógica da instituição. O que implica coordenação democrática, no seu autêntico sentido, envolvendo todos os sujeitos e todas as instâncias formativas no interior da escola. E, dependendo da porosidade existente nas relações direção, equipe pedagógica e docente, comunidade local e comunidade escolar, haverá uma gestão mais propícia (ou menos propícia) a reflexão sobre o projeto político-pedagógico da instituição. Em síntese, o texto conduz ao reconhecimento da perspectiva político-pedagógica da gestão na educação, como uma quebra do paradigma da administração científica fundamentada no método orientado pelos princípios da racionalidade limitada, da linearidade, pela busca de soluções tópicas localizadas e restritas e pela fragmentação e redução dos processos educacionais a tarefas exercidas sem vida e sem espírito.*

Palavras-Chave: *gestão, educação, prática pedagógica, mediação, emancipação*

Abstract: *The present paper aims to develop a discussion about the political pedagogical intervention and leadership of educational managers in the schooling process, focusing on aspects of school management, curriculum and pedagogical and social practice. This paper discusses the need for this educational intervention, collective and emancipatory, specially with regard to academic and pedagogical aspects that in the context of social relations and power are faced and cause conflicts in the own pedagogical, ideological, political and school management field. It takes the political pedagogical character as a purposive reflected in the school community about interests and conceptions of knowledge, school, curriculum, society and diversity that should be reversed in developments pertaining to the pedagogical practice of educational institution. This implies democratic coordination in its true sense, covering all subjects and all constitutive levels within the school. And depending on porosity existence in the relation between management, teaching staffs and faculty, local community and school community, there will be a management more (or less) propitious for reflection about the political pedagogical project of the institution. In summary, the paper leads to the recognition of the political pedagogical perspective of management on education, as a breach of scientific management paradigm based on the work guided by the principles of bounded rationality, linearity, the search for localized and restricted topical solutions, fragmentation and reduction of the educational process to tasks carried out lifeless and spiritless.*

Keywords: *management, education, pedagogical practice, mediation, emancipation*

1. Introdução

Este texto desenvolve uma discussão acerca da intervenção e liderança político-pedagógica da gestão no processo de escolarização pública, principalmente, sobre os aspectos pedagógicos que requerem mediação, integração, reflexão e planejamento, por parte do corpo escolar, reconhecidos na prática educativa vivenciada no decorrer de 25 anos de experiência como pedagoga e professora nos sistemas públicos municipal e federal. Tais aspectos situados nas dimensões *da própria gestão escolar, do currículo e da prática pedagógica e social* direcionam a dinâmica da discussão travada ao longo do texto.

O contexto atual, de transformação socioeconômica e cultura, exige da gestão escolar, segundo Lück (2000, p.11-33), a realização de objetivos avançados, um modo de ser e de fazer caracterizado por ações conjuntas, associadas e articuladas, com direcionamento e mobilização capazes de sustentar e dinamizar a cultura das escolas, concebendo a gestão como uma dimensão e um enfoque de atuação, um meio e não um fim em si mesmo.

Há de se dar conta, no contexto da escola, da multiculturalidade de nossa sociedade, da importância e riqueza dessa diversidade, associados à emergência do poder local e reivindicação de esforços de participação. São novos parâmetros e enfoque de atuação que exigem novas posturas, sensibilidade, compreensão e habilidades especiais.

Esse novo paradigma é marcado, sobretudo, por uma mudança de consciência a respeito da realidade e da relação das pessoas na mesma. Para Lück (2000, p. 11-33) essa mudança de consciência está associada à substituição do enfoque de administração, pelo de gestão e sua prática é promotora de transformações de relações de poder, de práticas e da organização escolar em si, e não de inovações, como costumava acontecer com a *administração científica* - caracterizada por uma prática de buscar soluções tópicas, localizadas e restritas -, quando, de fato, os problemas da educação e da gestão escolar são globais e estão inter-relacionados.

Segundo parâmetros anteriores um bom gestor/diretor ou uma boa gestora/diretora correspondia a não fugir ao estabelecido em âmbito central ou em hierarquia superior, agiam sob a tutela

dos órgãos centrais, desresponsabilizados dos resultados de suas ações. Tal concepção fundamenta-se no método de administração científica, orientado pelos princípios da racionalidade limitada, da linearidade, da influência estabelecida de fora para dentro, do emprego mecanicista de pessoas e recursos para realizar os objetivos organizacionais, da fragmentação e redução dos processos educacionais a tarefas exercidas sem vida e sem espírito.

Considerando as proposições de Lück (2000, p. 14-16), pode-se afirmar que os sistemas educacionais e estabelecimentos de ensino, como unidades sociais especiais, são organismos vivos e dinâmicos, fazendo parte de um contexto socioeconômico e cultural marcado não só pela pluralidade, como pela controvérsia que também se manifesta na escola, na dinâmica da rede de relações, em decorrência do que o trabalho, como prática social, passa a ser o enfoque orientador da ação de gestão realizada na organização de ensino. Nesse movimento de transição, a escola continua a se defrontar com um sistema contraditório em que as forças de tutela ainda se fazem presentes, ao mesmo tempo em que os espaços de abertura são criados, e a escola é instigada a assumir ações para as quais ainda não desenvolveu a competência, conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para o que não dispõem mais de modelos e sim de concepções.

Nessa perspectiva, docentes, equipe pedagógica, funcionários, estudantes e comunidade são sujeitos do ambiente cultural, pelo modo de agir e interagir, ao mesmo tempo em que o formam e constroem incidem na identidade da escola na comunidade, bem como sob o seu papel e resultado. Nesse contexto, diretores escolares (dos diversos níveis e modalidades de ensino) atuam, ou deveriam atuar, não apenas como atores, mas como gestores da dinâmica social que mobilizam e orquestram tais atores e articulam a diversidade, para dar-lhe unidade e consistência, na construção do ambiente educacional e promoção segura da formação. E, num movimento recíproco, especificamente, a equipe pedagógica será, ou deverá ser, uma aliada da gestão escolar, assessorando na leitura da realidade (prestar atenção a cada evento, circunstância e ato, como parte de um conjunto de eventos, circunstâncias e atos, considerando-os globalmente, de modo interativo e dinâmico).

O trabalho pedagógico, cujo eixo é o conhecimento, constitui o cerne das instituições de ensino. E nessa dinâmica de trabalhar os saberes “o que está em jogo é a subjetividade dos envolvidos, produção de conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, habilidades”. Vasconcelos (2010, p. 13) E isso implica gestão democrática, coordenação e intencionalidade político-pedagógica. Essa coordenação, no seu autêntico sentido, envolve todos os sujeitos e todas as dimensões da formação no interior da escola que vai desde a estrutura da sala de aula à dimensão político-pedagógica do currículo, definida no Projeto Político-Pedagógico-PPP. Para o autor

O horizonte que temos é a humanização e emancipação do cotidiano. [...] Não constitui absolutamente novidade a denúncia de que a escola (em função de seu caráter autoritário, elitista, verbalista, voltada para a seleção social e inculcação ideológica etc.) precisa mudar. [...] Mudar a prática educativa implica alterar concepções enraizadas e, sobretudo, enfrentar a “roda viva” já existente. [...] Ocorre que o papel da teoria deve ser exatamente este: tentar captar estes determinantes, o movimento do real para nele intervir. Este é o desafio. O Projeto Político-Pedagógico entra justamente neste campo como um instrumento teórico-metodológico a ser disponibilizado, (re)construído e utilizado por aqueles que desejam efetivamente a mudança. (VASCONCELOS, 2011, p.11-14)

Os objetivos sociopolíticos demandados pelas políticas públicas e movimentos sociais, sem precedentes teórico-metodológicos implicam intervenção teórica e política, confronto com discursos tradicionais, sensibilização, mobilização e articulação pedagógica, devendo evoluir na perspectiva de definições paradigmáticas e pedagógicas, proposições metodológicas e avaliativas, espaço-tempo pedagógicos (reuniões pedagógicas), assessoramento pedagógico, inclusão nas propostas curriculares, mas sobretudo implica planejamento, reflexão e avaliação da prática pedagógica.

De acordo com Maria Antônia de Souza (2005, p.2)

O mundo escolar, e nele as práticas pedagógicas, está imbuído das relações sociais que marcam a sociedade brasileira, a exemplo da exclusão, desigualdade social e relações de poder e de alienação. O cotidiano é organizado de forma

fragmentada e homogênea, embora carregado de heterogeneidades.

A análise preliminar de Planos de Desenvolvimento Institucional – PDI (de Instituições de Ensino Superior) e de PPPs (de Instituição de Educação Básica) demonstra que ambos contemplam objetivos sociopolíticos, seja focando as políticas afirmativas, ou seja em alusão a inclusão socioeconômica e cultural. Contudo, não conseguem manter a coerência epistemológica e pedagógica, pois não transcrevem a proposta político-pedagógica para a questão, nem mecanismos eficazes de controle e acompanhamento da realização dos objetivos sociopolíticos de inclusão.

Na prática, mesmo diante da intervenção do marco legal e da tutela do MEC as instituições não têm dado conta da efetivação das políticas educacionais que visam à inclusão, seja no âmbito pedagógico ou estrutural. O ideário coletivo da comunidade escolar não identifica um referencial teórico-metodológico precedente na história da educação e não alcança o que está em nível de concepção nas políticas educacionais, não reflete de forma crítica tais políticas, às ignora e mantém as práticas convencionais de educação. A exemplo da concepção eurocêntrica, predominante nas práticas curriculares, como ponto de resistência na comunidade escolar à inserção no currículo da temática *eticorracial* conforme as propostas de implementação das leis 10639/2003 e 11645/2008, que obrigam o ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena. Leis que fortalecem o direito das populações negras e indígenas de terem a sua história contada na perspectiva da luta, da construção e da participação histórica na sociedade brasileira, bem como da redução das desigualdades.

O PDI é elaborado conforme formulário preestabelecido pelo MEC, prevendo no item VIII, procedimentos de autoavaliação institucional em conformidade com a Lei nº 10.861/2004 (SINAES).

Conforme as diretrizes do MEC¹, o PDI, elaborado para um período de 5 (cinco) anos, é o documento que identifica a Instituição de Ensino Superior (IES), no que diz respeito à sua filosofia de trabalho, à missão a que se propõe, às diretrizes

¹ Diretrizes e formulários podem ser acessados em MEC/SAPIEnS www2.mec.gov.br/sapiens/pdi.html

pedagógicas que orientam suas ações, à sua estrutura organizacional e às atividades acadêmicas que desenvolve e/ou que pretende desenvolver. Sendo imprescindível, na elaboração do PDI clareza, objetividade e coerência, de forma a expressar a adequação entre todos os seus elementos, e a viabilidade do seu cumprimento integral. Além da articulação com a prática e os resultados da avaliação institucional (realizada tanto como procedimento autoavaliativo como externo).

Nessa discussão o PDI comentado é de uma Instituição de Ensino Superior que será identificada como IFEx, corresponde ao período de 2004-2010. Esse Plano destaca nos seus diversos itens princípios, política e diretrizes relativos a inclusão educativa e social – a exemplo: “consolidar as políticas afirmativas de inclusão social”, “inserir a temática História e Cultura Afro-Brasileira no currículo oficial da Instituição”- para as quais define estratégias amplas e inconsistentes em termos de parâmetro pedagógico e a não definição temporal e quantitativa das metas. Para a inserção da temática *Historia e Cultura Afro-Brasileira e Africana* no currículo oficial da IFEx, por exemplo, constam estratégias da política educacional nacional, como a criação do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros – NEAB e a promoção de cursos de capacitação. Entretanto a forma como estão definidos não servem de parâmetro para uma avaliação sistêmica dessa inclusão na prática pedagógica e social da escola. Além do que nesse PDI metodologias, dimensões e instrumentos de avaliação (item 8.1) são definidos, também, de forma muito abrangente, o ponto mais específico diz respeito a manutenção de dados sobre ensino, pesquisa e extensão.

O questionamento se direciona para o fato de ano-a-ano as IES apresentarem relatório de gestão com aspectos quantificados de forma estéril, numa perspectiva financeira e burocrática sem análise qualitativa e sem vinculação com os objetivos, princípios, diretrizes e avaliação institucional propostos no PDI. E sem essa correspondência a perspectiva político-pedagógica não compõe a prestação de conta da gestão na educação. Desta forma, anualmente, gira-se a roda da vida burocrática da Instituição com base apenas na quantificação dos processos, sem exigências de cumprimento de metas, objetivos e parâmetros pedagógicos qualitativos.

A avaliação sistemática dos processos escolares é ressaltada, justamente, por ser considerada como uma das ferramentas da intervenção pedagógica com largo potencial organizador da teoria, da ação pedagógica e do contexto social e escolar. E, dentre seus objetivos constam o de conhecer as fortalezas, os problemas da instituição; tratar da adequação de seu trabalho com respeito às demandas sociais; identificar o grau de envolvimento e os compromissos de seus professores e professoras, estudantes, servidores e servidoras, tendo em vista as prioridades educacionais básicas, isto é, por proporcionar a autoavaliação da instituição como instrumento de gestão educacional e ponto de partida para as intervenções pedagógicas.

2. Discussão

2.1. A gestão escolar e a construção da prática social em educação

A educação intrínseca à prática social presente em diferentes espaços e momentos da vida em sociedade, cumpre um importante papel nos processos formativos. Embora seja convocada a desenvolver projetos de educação inclusiva em correspondência às políticas públicas de inclusão social, seja pela etnia, pela condição econômica e cultural, também propaga ideologias que reforçam a exclusão.

Não é tão remota a conquista da escola pública no Brasil, efetivada ao longo do século XX e com ela, ainda, persistem desafios relacionados à exclusão e à inclusão. Esses desafios são *expressão* das características marcantes da sociedade que influenciam a prática pedagógica e o espaço escolar, em específico a sala de aula.

A escola foi um fator de produção de uma sociedade nacional, foi um fator de promoção social durante muito tempo e agora deixou de ser. E a própria sociedade tem por vezes, dificuldade em ter uma clareza, uma coerência sobre quais são os objetivos da escola, pela incerteza de fins e objetivos que existe hoje na sociedade. (NÓVOA 2001, p. 64)

Dentre eles está o atendimento a novos direitos sociais a exemplo da educação especial e a diversidade cultural e étnica, sobre as quais efetiva-se o debate e delineiam-se novas intenções e possibilidades para a prática pedagógica, inquieta-

ções e desafios para professores e professoras que se defrontam com o diferente na sala de aula.

Ainda na concepção de Nóvoa (p.66-67), há um excesso de missão:

Pede-se demais aos professores, pede-se demais as escolas. [...] Uma espécie de paradoxo, “as coisas” que não podemos assegurar que existam na sociedade, nós temos a tendência a projetá-las para dentro da escola e a sobrecarregar os professores com um excesso de missão. [...] a escola está lá para cumprir uma determinada missão, mas não é legítimo que sejam uma espécie de vasos comunicantes ao contrário. Que cada vez que a sociedade tem menos capacidade para fazer certas coisas, mais sobem as exigências sobre a escola. [...] paradoxo absolutamente intolerável, para os professores uma situação insustentável do ponto de vista profissional, submetendo-os a uma crítica pública, submetendo-os a uma violência simbólica nos jornais, na sociedade etc.

Nas múltiplas dimensões (docência, aprendizagem, metodologia, avaliação, relação docente e estudante, concepção de educação e de escola) a prática pedagógica é influenciada pelas características conjunturais e estruturais da sociedade, sendo estas fundamentais para o entendimento da escola e da ação docente. De acordo com Maria Antônia de Souza (2005, p.4-5) a prática pedagógica expressa nas atividades cotidianas desenvolvidas na esfera escolar e na dinâmica das relações sociais que produzem aprendizagens, que produzem o educativo, pode ser planejada com o intuito de possibilitar a transformação ou assumir a tônica da reprodução centrada na mera transmissão de conteúdos.

A intenção é afirmar que a prática pedagógica é influenciada pelos aspectos conjunturais e estruturais da sociedade brasileira. A conjuntura pode ser visualizada nos aspectos da gestão educacional, do desenvolvimento das propostas curriculares, dos programas sociais – a exemplo do Bolsa Escola -, políticas de cotas etc. A estrutura é marcada pelas relações sociais de classe, de desigualdades e de concentração de renda, além das dimensões da dominação do campo da política internacional e dos processos decisórios que geram impactos na esfera escolar. (SOUZA, 2005, p.5)

Nesse contexto, a execução da política educacional e de planejamento institucional, envolve instrumentos democráticos, dentre os quais

são imprescindíveis os órgãos colegiados instituídos (conselhos consultivos e deliberativos; colegiados e núcleos estruturantes de curso, conselhos de natureza pedagógica e disciplinar) que devem incorporar a responsabilidade de construção de respostas ágeis e efetivas à concretização da função social da instituição. Contudo, a consolidação da autonomia bem como do avanço do processo de gestão democrática das instituições escolares está vinculada à postura que a direção escolar assume.

É claro que a escola tem que funcionar, mas sua existência só tem sentido se ocorre dentro de determinadas diretrizes, de uma intencionalidade. A grande tarefa da direção, numa perspectiva democrática, é fazer a escola funcionar pautada numa política de comunicação, integração, mediação, diálogo e planejamento, digo liderança pedagógica, em favor de um projeto coletivo de escola.

Desta forma, na esfera do cotidiano escolar e das reflexões conjunturais, a gestão democrática da escola e processos participativos são elementos fundamentais para o repensar da prática pedagógica. E, dependendo da porosidade existente nas relações direção, equipe pedagógica, docente, comunidade local e comunidade escolar, haverá uma gestão mais propícia (ou menos propícia) a reflexão sobre o projeto político pedagógico da escola.

Na perspectiva de transformação, a expressão prática “político-pedagógica” enfatiza a necessidade do aspecto pedagógico atender as questões políticas da escolarização, concebendo a escola como espaço de construção de significados e identidades e como luta em torno das relações de poder e, intrinsecamente, enfatizar a inserção de formas pedagógicas que incorporem interesses políticos de natureza emancipadora, tornando o aspecto político também pedagógico.

2.2. A gestão escolar e a equipe pedagógica aliados da prática pedagógica escolar

A prática escolar quando passa a assumir o caráter crítico e produtivo, suscitando inquietações, inovações e projetos que dão identidade e significado a escola, deixa de ser meramente reprodutiva, das diretrizes dos sistemas de ensino, controladora cansativa e sem sentido para os estudantes. Mas, para dar significado à escola faz-se necessário considerar a participação de estudantes, a diversidade cultural, a valorização da tra-

jetória de vida; de conteúdos e saberes que esses estudantes trazem da sua prática social.

Conforme Paulo Freire (1992, p. 42-43), ensinar um conteúdo pela apropriação ou a apreensão deste por parte dos estudantes demanda a criação e o exercício de uma séria disciplina intelectual a vir sendo forjada desde a pré-escola. A inserção crítica desse estudante na situação educativa requer essa disciplina. Não se ensina a disciplina, a não ser pela prática cognoscente de que os estudantes vão se tornando sujeitos cada vez mais críticos.

O ato de estudar, ensinar, aprender e conhecer é difícil, exigente, mas prazeroso. O papel testemunhal docente na gestão dessa disciplina é enorme. Essa disciplina não pode resultar de um trabalho feito no indivíduo pelo professor ou professora, tem que ser construída e apropriada por este indivíduo. O autor insiste na defesa que educadores jamais podem subestimar ou negar os saberes que os estudantes chegam à escola. Evidentemente, que há diferenças na forma como lidar com esses saberes (compreensão do mundo e as variadas dimensões de sua prática). O respeito, então, ao saber popular implica necessariamente o respeito ao contexto cultural. Ponto de partida para o alongamento de sua compreensão da realidade.

A docência é uma prática carregada de sentido, marcada por uma ambiência, situada numa realidade em que se busca realizar por um ato finito, o ser humano. Assim a razão que orienta o saber docente é constituída por uma racionalidade limitada. [...] Portanto aprende-se a ser professor por uma conquista de ser humano, fazendo no outro a própria humanidade, é pela alteridade de reconhecer o outro que se faz a docência. [...] O professor é o sujeito que, desafiado pela responsabilidade diante das demandas da sociedade, tem seu compromisso com a utopia e a emancipação uma tarefa ética de respeito incondicional a dignidade do ser humano. (CAMPOS, 2010, p. 72-73)

Para tomar a prática pedagógica como uma totalidade, Edgar Morin (2006)², reconheci-

do como um crítico da fragmentação do conhecimento, propõe o desenvolvimento do pensamento complexo, transdisciplinar, uma reforma do pensamento.

A idéia de totalidade ou da possibilidade de fazer interagir, religar ou rejunta campos dos saberes que o paradigma cartesiano, inconscientemente, nos ensinou a dividir e a separar, a exemplo de modelos relativos aos processos educativos (popular x acadêmico; razão x imaginário; senso comum x ciência; professores x estudantes, pedagogia x docência; gestão x prática pedagógica) pressupõe uma aprendizagem na forma de pensar, pensar num novo paradigma. Segundo Edgar Morin (2006)³, o *Homo Sapiens*, como ele prefere definir, representa uma totalidade intrínseca à natureza e à cultura e que, dentro de uma contradição lógica, o paradigma cartesiano, em geral pode não ser ultrapassado, “a não ser que comecemos como movimentos marginais, movimentos pilotos pelas universidades, pelas escolas exemplares de formação.” O que pressupõe a reeducação dos educadores, um movimento vigoroso dos educadores em aprender a pensar nessa lógica, de conjunto, de totalidade e de interdependência das partes.

Nesse sentido, quanto mais a gestão na educação fomenta como política institucional iniciativas inclusivas e criativas em resposta às demandas sociais, mais amplia a possibilidade de atingir às metas relativas a formação contínua dos educadores e a ressignificar o papel da escola na perspectiva da inclusão social, da formação de cidadãos planetários, solidários e éticos, aptos a enfrentar os desafios dos tempos atuais.

Os esforços envidados nesse sentido, também, estão vinculados a postura que a direção assume, isto é, estão pautados nos princípios filosóficos da concepção de gestão. A concepção gestora não pode abrir mão do princípio proposto nos diplomas legais, *a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão*. Conforme Araújo (2008, p.1-5), a pesquisa incorporada a prática pedagógica fortalece o pensamento pedagógico docente, constitui-se uma ferramenta didática, que engaja estudantes e ao mesmo tempo, encoraja professores e professoras a refletirem sobre seu próprio pensamento, fortalecendo um diálogo com outros profissionais, dentro e fora da escola. Pode ser

² **Edgar Morin: o crítico da fragmentação do conhecimento** – vídeo - trecho de um documentário que apresenta os principais conceitos presentes no pensamento de Morin. Produzido em 2006 e narrado por Edgard de Assis Carvalho. Disponibilizado por www.romanticos-conspiradores.ning.com (informação verbal)

³ Idem

considerada como instrumento democrático pelas trocas de conhecimentos que ocorre durante a pesquisa, pela possibilidade de se redimensionar práticas e pelo desenvolvimento da consciência crítica dos estudantes e maior autoridade docente sobre o seu trabalho, dando-lhe capacidade de se opor ao currículo que está pronto, propondo currículos contextualizados com as realidades socioeconômicas de seus estudantes, elevando professores e professoras a condição de intelectuais transformadores.

Não há como deixar de considerar a incidência dos avanços tecnológicos no contexto mundial, revolucionando a comunicação, a propagação das informações e os processos de trabalho, bem como provocando questionamentos, conflitos e incertezas nos diversos setores da prática social. Uma crise de paradigmas, principalmente, a respeito de crenças, valores e saberes, a desconfiança atinge explicações, teorias e métodos científicos tradicionalmente aceitos.

Para Edgard de Assis Carvalho (2006)⁴, a Educação do futuro exige um esforço transdisciplinar que seja capaz de rejuntar ciências e humanidades e enfrentar os paradoxos que o desenvolvimento tecnoeconômico trouxe consigo, globalizando de um lado e excluindo do outro.

Segundo Pozo (2010, pp. 60-63) as tecnologias da informação criam novas formas de distribuir socialmente o conhecimento. A busca constante por informações atualizadas, a necessidade de comunicar-se, de ensinar e de proporcionar aprendizagens e de aprender continuamente desafiam a escola a propiciar uma formação para a autonomia crítica em face dos sistemas culturais de representação do pensamento que marcam a sociedade contemporânea. E a questão não se trata apenas de ter acesso a informações. É preciso, acima de tudo, saber buscá-las em diferentes fontes e, sobretudo, transformá-las em conhecimentos para resolver problemas da vida e do trabalho, colocando professores e estudantes em condição de aprendizagem, de produção e gestão dos conhecimentos. Mesmo porque acessar o conhecimento social e culturalmente produzidos não é fácil e quem não pode ter acesso às múltiplas formas culturais de

representação simbólica está socialmente, economicamente e culturalmente excluído.

Como se pode perceber, a crise de paradigmas se reflete na conjuntura educacional brasileira e, conseqüentemente, nas teorias curriculares, tornando extremamente necessária a discussão sobre o currículo, historicamente, um campo de contestação, de conflito e de disputa. E essa conjuntura exige que professores e professoras se tornem profissionais com base em novos fundamentos epistemológicos da prática profissional docente.

Isto é, há certamente um conhecimento disciplinar que pertence às pessoas da história, das ciências, etc., e que os professores devem ter. Há certamente um conhecimento pedagógico que pertence às vezes, aos pedagogos, às pessoas da área da educação que os professores devem ter também. Mas, além disso, há um conhecimento profissional que não é nem um conhecimento científico, nem um conhecimento pedagógico, que é um conhecimento feito na prática, que é um conhecimento feito na experiência, e na reflexão sobre essa experiência. (NÓVOA, 2001, p.67-68)

Para Tardif (2002, p.6-7) esses profissionais se apóiam em conhecimentos especializados por meio das disciplinas científicas, incluindo as ciências naturais e aplicadas, mas também nas ciências sociais, humanas e da educação. A formação desses conhecimentos especializados é essencialmente pragmática, e é sancionada por um diploma que possibilita o acesso a um título profissional. Tanto em suas bases teóricas quanto as práticas, os profissionais necessitam de formação contínua, após seus estudos universitários iniciais, pois são passíveis de aperfeiçoamento. Porém essa é uma prerrogativa que não se aplica unicamente a categoria docente, mas também as equipes de especialistas e de gestores escolares.

Nesse caminhar, as equipes pedagógicas enfrentam a limitação do tempo escolar ao proporem a formação continuada e a proposição de tornar professores e professoras em pedagogos de sua própria prática. Qualquer planejamento nessa linha concorre com as atividades de sala de aula e com o interesse individual ou resistência ao novo. Na organização escolar não está definido espaço-tempo para professores pensarem a própria prática. “Uma boa estrutura didática e administrativa do ensino deveria prever algum sistema de aperfeiçoamento de professores/as em serviço,

⁴ <http://complexidade.ning.com/video/edgar-morin-colecao-grandes>

no contexto da sua própria instituição e integrado às demais atividades da escola.” (PARO, 2007, p. 71). Para Nóvoa (2001, p.65) a lógica da formação continuada deve ser centrada nas escolas e deve estar centrada numa organização dos próprios professores.

Os estudos sobre a teoria crítica curricular no Brasil, além das ideias e abstrações vinculam ao currículo as relações de poder, promovendo maior compreensão das relações entre currículo, poder, identidade social e cultural. De acordo com Tomaz Tadeu da Silva.

O conhecimento, a cultura e o currículo são produzidos no contexto das relações sociais e de poder. Esquecer esse processo de produção – no qual estão envolvidas as relações desiguais de poder entre grupos sociais – significa reificar o conhecimento e reificar o currículo, destacando apenas os seus aspectos de consumo e não de produção. (SILVA, 1995, p.194)

Uma vez que as concepções curriculares devem ser revitalizadas na análise da escolarização e suas condições econômicas, políticas e culturais de existência, bem como nos problemas referentes a tal prática curricular. Os curriculistas buscam na interlocução com sistemas e instituições educacionais novos desafios, novas teorias e avanços teóricos e práticos. “Não se renova a prática, nem se faz avançar a teoria, sem um intenso debate acadêmico, [...] Essa discussão pode alimentar nossas reflexões sobre as especificidades de nossas escolas.” (MOREIRA, 2005, p.31).

Nesse aspecto, a gestão escolar aliada à equipe pedagógica tem papel fundamental na articulação junto ao corpo docente, na articulação de espaços coletivos/emancipadores para os debates acadêmicos e reflexões acerca da prática pedagógica seus referenciais teóricos, metodológicos, curriculares e avaliativos. Com destaque para a avaliação escolar que tem funcionado como um sistema de oferta e suspensão de direitos, tanto nos fatos cotidianos da sala de aula, como em relação às possibilidades futuras no mundo do trabalho. Segundo Campos (2010, p.27) “a avaliação é apenas uma aproximação do real, mas os seus resultados orientam as ações estratégicas da gestão escolar.”

Na definição dessas ações estratégicas faz-se necessária a articulação, mediação e integração da gestão enquanto lideranças pedagógicas

(coordenadores, chefes, diretores e especialistas da educação) na mobilização da ampla participação da comunidade interna no processo de autoavaliação, tornando-o um processo social e coletivo de reflexão, produção de conhecimentos sobre a instituição, com compreensão de conjunto, interpretação e trabalho de evolução.

Esse processo de intervenção pedagógica coletiva e emancipatória a respeito dos aspectos acadêmicos, reflexões pedagógicas, referenciais teóricos, metodológicos, curriculares e avaliativos, por, também, acontecer no contexto das relações sociais e de poder, enfrenta e provoca embates no próprio campo pedagógico, ideológico, político e da gestão escolar. Não é um processo neutro está imbuído de interesses e concepções particulares sobre o conhecimento, a escola, o currículo, a sociedade, a diversidade que podem se reverter em avanços ou recuos relativos à prática político pedagógica da instituição escolar.

2.3. Equipe diretiva e a gestão na educação

Foucault (1926-1984) afirma em Vasconcelos (2009, p.53)

O poder não é uma coisa que está num determinado lugar, mas algo que flui entre os sujeitos em relação, esta é uma característica inalienável dos relacionamentos humanos. Assim, a questão passa a ser não negá-lo, mas discutir sua forma de exercício: a serviço de quem se coloca.

Vasconcelos (2009) ao abordar sobre o papel específico da direção enfatiza que a grande tarefa da direção, numa perspectiva democrática, é fazer a escola funcionar pautada num projeto coletivo.

A efetivação de um PPP de caráter emancipatório, a consolidação da autonomia da escola, bem como o avanço do processo de gestão democrática das escolas estão vinculados à postura que a direção assume. (VASCONCELOS, 2009, p.61)

O referido autor ainda destaca o fato de o sujeito ter mais familiaridade, mais tempo de reflexão dedicado a determinado aspecto da realidade não o legitima como dono da verdade a ser seguida – sob pena de a revolução não acontecer. O conhecimento e experiência desse sujeito devem estar a serviço do grupo, no sentido de ajudá-los a decifrar a realidade, a pensar e fazer, juntos, algo novo.

O que indiscutivelmente pode acontecer com a exacerbação desse tipo de *autoridade* é se alongar em autoritarismo inibindo a interação com as demais leituras e compreensões da realidade.

Paulo Freire (1986, p. 58) faz a defesa de que a luta incessante em favor da democratização da sociedade implica a democratização da escola. Porém, não temos que esperar que a sociedade brasileira global se democratize, se transforme radicalmente, para começarmos a desenvolver práticas relativas à democratização da escola e do ensino, como um fator de mudança.

Educadores, gestores, especialistas não podem ser autoritários hoje, na expectativa de uma sociedade democrática no futuro. Desta forma, nem o autoritarismo, nem a licenciabilidade, a busca segundo Freire é pela *substantividade democrática* da prática escolar. Para ele, em termos crítico, é ilusório esperar isso dos governos sejam eles conservadores ou progressistas. Uma vez que, “a democratização da escola, principalmente quando, sobre a “rede” ou “subsistema” de que ela faz parte, temos uma certa ingerência pela alternância nas democracias”(FREIRE, 1986, p.58).

Demonstrando que, intrinsecamente, a pretendida *substantividade democrática* remonta lutas do passado, em pleno século XXI, Freire resgata uma citação de sua autoria na década de 60, porém atual em relação à consolidação da autonomia e do processo da democratização da escola.

A escola de que precisamos urgentemente, (dizia eu em 1960), é uma escola que realmente se estude e se trabalhe. Quando criticamos ao lado de outros educadores, o intelectualismo de nossa escola, não pretendemos defender posição para a escola em que se diluíssem disciplinas de estudo e uma disciplina de estudar. Talvez não tenhamos tido em nossa história necessidade tão grande de ensinar, de estudar, e de aprender mais do que hoje. [...] De compreender a situação ou as situações do país [...] O intelectualismo combatido é precisamente esse palavreado vazio, sonoro, sem relação com a realidade circundante, em que nascemos, crescemos e de que ainda hoje, em grande parte nos nutrimos. Temos que nos resguardar deste tipo de intelectualismo como também de uma posição chamada anti-tradicionalista que reduz o trabalho escolar a meras experiências disso ou aquilo. (FREIRE, 1986, p. 58-59)

Nesse sentido, as ações isoladas de especialistas da educação, ao desempenharem funções na coordenação pedagógica, sem a correspondência da articulação e interação das lideranças pedagógicas por parte dos gestores do trabalho pedagógico, é insignificante, seu resultado é estéril, não provoca transformações, atende apenas ao imediatismo das questões, uma vez que a mobilização desses profissionais decorre no sentido de dialogar e refletir junto ao corpo escolar os projetos pedagógicos de formação e a perspectiva política e filosófica, para que na prática o currículo se viabilize. Para que esta articulação se torne significativa, transformadora e emancipatória a equipe diretiva deverá ter uma prática inclusiva, dialógica, munida de intencionalidade pedagógica e abertura ao trabalho coletivo, multi ou transdisciplinar.

A discussão travada por Costa (2005, p.50-61) a respeito do currículo como campo da política cultural demonstra didaticamente que os discursos, as narrativas como práticas que modelam a *realidade*, são tecnologias sociais/de governo que respondem tanto a *vontade de saber* como a intrínseca *vontade de poder*. Assim, a mesma narrativa que mostra e ressalta a diferença de um, afirma o valor, o lugar de dominação do outro, isto é, fixa as identidades de ambos os sujeitos e os seus lugares sociais.

O currículo escolar é um lugar de circulação das narrativas, mas, sobretudo, é um lugar privilegiado dos processos de subjetivação, da socialização dirigida, controlada. É em grande parte à escola que tem sido atribuída a competência para concretizar um projeto de indivíduo para um projeto de sociedade. Mesmo as narrativas que se intitulam emancipatórias anunciam a centralidade da escola na tarefa produzir subjetividades adequadas ao que tais projetos consideram desejável, o que evidencia uma forma muito peculiar de emancipação. Seria mas ou menos o mesmo que falar em “emancipação dirigida”. (COSTA, 2005, p. 51-52)

O desenvolvimento de práticas coletivas e emancipatórias, em outras palavras, autenticamente democráticas, no interior da escola pública depende fundamentalmente da disponibilidade e capacitação da equipe diretiva para redimensionar sua prática, promover transformações nas relações de poder, nas práticas e na organização escolar em si, mediante novos parâmetros, novas

posturas, sobretudo buscando uma mudança de consciência que deverá ultrapassar a perspectiva da administração científica.

Retomando Lück (2000, p. 15), dá para afirmar que a competência fundamental do gestor passa a ser agir conjuntamente em todas as frentes, observar a escola e os problemas educacionais globalmente, e buscar abranger, pela visão estratégica e de conjunto, bem como pelas ações interligadas, tal como uma rede, os problemas que, de fato, funcionam de modo interdependente, além de ser capaz de tomar decisões fundamentadas e resolver conflitos.

Nesse processo de acordo com Vasconcelos (2009, p.54 -61) são fatores decisivos a confiança no grupo e superação do controle e vigilância, pois sem desejo não há construção significativa do conhecimento.

A confiança é um daqueles fenômenos psíquicos que se dá no campo do contágio: a percepção, por parte de um sujeito, da confiança do outro encorajá-lo, leva-o a baixar (ou sequer levantar) as barreiras de proteção, e possibilitar um encontro mais autêntico. Ocorre que a recíproca também é verdadeira: desconfiança gera desconfiança. (VASCONCELOS 2009, p. 54)

A coerência epistemológica e a instauração de outras práticas emancipatórias, pautadas numa ética libertadora, no autêntico diálogo e na fundamentação teórica requisito da segurança demonstrada pela equipe que está dirigindo o processo e no apoio técnico (o que fazer) e/ou político (respaldado para enfrentar resistências), além da tarefa intransferível da equipe diretiva que é comprometer-se com a melhoria das condições de trabalho dos profissionais da educação, apoiar às iniciativas de mudança dos professores.

3. Considerações finais

Considerando Vasconcelos (2009, p.69) podemos destacar que a ênfase dada a liderança pedagógica exercida pela direção, orientação ou coordenação pedagógica tem atribuído maior qualidade ao ensino da escola, “até pela possibilidade que têm, por contingência da atividade que exercem, de construir uma visão de conjunto da instituição”. Essa visão de conjunto viabiliza sobremaneira a mediação e integração intersetorial no atendimento aos objetivos da prática escolar, além

de eliminar o autoritarismo, situações excludentes ou discriminatórias, a falta de planejamento e diálogo etc.

Nessa perspectiva, a esfera pedagógica (currículo, construção do conhecimento, aprendizagem, relações interpessoais, ética, disciplina, avaliação da aprendizagem, qualificação contínua, vinculação da comunidade escolar às propostas e objetivos institucionais etc.) requer atuação integrada, seja pelos instrumentos democráticos instituídos, seja pela promoção dos espaços pedagógicos coletivos/emancipatórios, ou pelas estratégias de planejamento contínuo.

De acordo com Bueno (2008, p. 1-2), a reunião pedagógica constitui-se um espaço de alusão, insinuação, de complicação, de resultado, de sugestão, de reflexão e de inclusão, numa única palavra *de implicação!* Um espaço transformador de educação. Um espaço coletivo dinâmico, um excelente instrumento de debate sobre os diferentes discursos “*falados*” pela escola, refletidos em todos os elementos constitutivos da organização escolar, referencial para as intervenções a respeito do currículo, proposta da escola, da gestão escolar e formação continuada de professores, no sentido da apropriação do que a escola pensa e almeja em termos do projeto educativo.

Nela, devem ser discutidas questões que reflitam os conteúdos e papel que a mesma desempenha. A reunião é espaço de encontro, de escuta, de trocas e de transformação. Informações que viram conhecimentos, palavras que viram documento, vivências que viram experiências, e planos que se concretizam. [...] Devemos perseguir a formação, a transformação, o grupo, a indagação e os desafios colocados por nossa profissão no mínimo, o que se ganha com esses espaços é o tempo, que constrói uma cultura coletivizada de um grupo de educadores. (BUENO, 2008, p. 1-2)

Considerando as proposições de Edgar Morin incluídas nessa discussão, destacamos a importância de ultrapassarmos a fragmentação dos saberes, mobilizando equipes de profissionais (coordenadores, chefes, diretores, especialistas e docentes da escola) para a realização de reflexões críticas acerca das suas próprias práticas pedagógicas e emancipação desses atores dos processos meramente burocráticos de seus laboratórios, de seus gabinetes, incluindo-os na possibilidade de reformulação do pensamento, de (re)educação do

educador, de abertura de novos horizontes, métodos, teorias ou estratégias de pensamento capazes de fazer o indivíduo entender o mundo da maneira como ele realmente é, construindo alternativas inovadoras dessa prática social que é a educação escolar pública.

4. Referências

ARAÚJO, Odair José Moura de. **Professores intelectuais transformadores e a formação do aluno cidadão crítico**. 2008, disponível em <http://www.webartigos.com/artigos/professores-intelectuais-transformadores-e-a-formacao-do-aluno-cidadao-critico/12433/>. Consulta em 10/MAR/2011.

BRASIL - MEC/SAPIEnS. **Instruções para elaboração de plano de desenvolvimento institucional**. Artigo 16 do Decreto nº 5.773 de 09 de maio de 2006. 2007. Disponível em <http://www2.mec.gov.br/sapiens/pdi.html>. Acessado em 12/NOV/2011.

BRASIL – **Lei nº10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

BRASIL – **Lei nº11.645**, de 10 de março de 2008. Incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “história e cultura afro-brasileira e indígena”.

BUENO, Marcelo Cunha. **Reunião pedagógica que espaço é esse?** 2008. Disponível em: <https://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/2955/reuniao-pedagogica-que-espaco-e-esse>. Acessado em 12/05/2011.

COSTA, Marisa Vorraber (org) **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 4. edição. Rio de Janeiro. DP&A, 2005. p. 37-67

CAMPOS, Casemiro de Medeiros. **Gestão escolar e inovação: reflexões sobre a avaliação, o currículo e a docência**. Curitiba. Editora Melo. 2010.

FREIRE, Paulo. **A pedagogia da esperança: um encontro com a pedagogia do oprimido**. 1 ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1992. p.42-59. Download http://www.4shared.com/document/vEdsJyIi/Pedagogia_da_Esperanca_-_Paulo.html

LÜCK, Heloísa. **Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à Formação de seus gestores**. Em aberto. Brasília. Vol.17, nº 72. FEV-JUN- 2000, p.11-33.

MORIN, Edgar; CARVALHO, Edgard de Assis. **O crítico da fragmentação do conhecimento**. Coleção Grandes Educadores – Edgar Morin. 2006. Disponível em Youtube, <http://complexidade.ning.com/video/colecao-grandes-educadores-5>. Disponibilizado por www.romanticos-conspiradores.ning.com. Acessado em 30/OUT/2011.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. A crise da teoria curricular crítica. In COSTA, Marisa Vorraber (org). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 4. edição. Rio de Janeiro. DP&A, 2005. p. 11-32

NÓVOA, Antonio. Matrizes curriculares. In **Tecnologias na educação: ensinando e aprendendo com as TIC**. 2. edição. PROINFO II, Brasília, 2010. p. 64-69 (Entrevista 13/9/2001_ Portal Salto para o Futuro).

PARO, Vitor Henrique. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática. 2007.

POZO, Juan Ignacio. A sociedade da aprendizagem e o desafio de converter informação em conhecimento. In **Tecnologias na educação: ensinando e aprendendo com as TIC**. 2. edição. PROINFO II, Brasília, 2010. P. 60-63

SANTOS. Elisabete. **Educação crítica: uma via apontada por educadores e estudantes para a transformação social**. Disponível em <http://www.artigonal.com/educacao-artigos/educacao-critica-uma-via-apontada-por-educadores-e-estudantes-para-a-transformacao-social-2631552.html>. Consulta em março/2011.

SILVA, Rose Neubraer da. TOURINHO; CAMPOS, M^a Antonieta de. **Currículo, trabalho e construção do conhecimento**. Em aberto. Brasília, ano 12, n. 58. abr./junho.1993.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados”. In Tomaz Tadeu da (org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis, Vozes. 1995.p.190-207

SOUZA, Maria Antônia de. **Prática pedagógica: conceito, características e inquietações**. IV Encontro Ibero-Americano de Coletivos Escolares e Redes De Professores que Fazem Investigação na sua Escola. 2005. Disponível em <http://ensino.univates.br/~4iberoamericano/trabalhos/trabalho024.pdf> Consulta em 12/mar/2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ:Vozes, 2002.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Coordenação do trabalho pedagógico: Do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 11 ed. São Paulo: Libertad Editora, 2009. p.1-117