



Research Paper

Gestão Democrática No Ensino De Jovens E Adultos: Reflexões Possíveis

Edí Marise Barni¹
Diego da Silva²

RESUMO

O trabalho cujo tema é Educação de Jovens e Adultos, busca entender que ter pleno conhecimento de como os alunos, principalmente, matriculados no EJA (Educação para Jovens e Adultos) aprendem e constroem todo o seu conhecimento, bem como compreender as dimensões das relações com a escola, pode contribuir para o esclarecimento dos processos da aprendizagem e informar sobre como superar dificuldades quanto ao rendimento escolar. O objetivo é mostrar, principalmente, que este último é influenciado pela multiplicidade de variáveis, dentre elas, pode-se destacar os aspectos afetivos e cognitivos dos alunos e aspectos relacionados ao funcionamento da instituição escolar. Será abordado a escrita que tem sido, normalmente, considerada como objeto de uma instrução sistemática, como algo que deva ser ensinado e cuja aprendizagem suporia o exercício de uma série de habilidades específicas. Já a leitura é um processo de construção de conhecimento e de significados que envolvem o leitor interagindo-o com o texto, e havendo-se toda essa interação faz o leitor perceber a necessidade de rever a leitura vista na escola, pois ela está voltada, para o simples cumprimento do conteúdo, e as inúmeras possibilidades que ela pode oferecer inclusive o prazer.

Palavras - chave: Gestão, Educação, Jovem, Adulto, Aprendizagem.

Received 05 Apr, 2022; Revised 18 Apr, 2022; Accepted 20 Apr, 2022 © The author(s) 2022.

Published with open access at www.questjournals.org

I. INTRODUÇÃO

O trabalho tem por tema a Educação de Jovens e Adultos, desta forma, verifica-se que no Brasil, a Educação para Jovens e Adultos (EJA) é uma forma de ensino da rede pública, que tem por intuito principal, desenvolver o ensino fundamental e médio com qualidade, para todas as pessoas que não tenham idade escolar e oportunidade. Deve-se ressaltar que a educação para jovens e adultos está recebendo uma preocupação mais elevada com o passar dos anos (AMARAL SOBRINHO, 1997).

Os professores envolvidos com a produção do conhecimento em sala de aula desenvolvem com seus alunos um elo bem estreito de amizade e respeito mútuo pelo saber são essenciais. Professores que não medem esforços para levar os seus alunos à ação, à reflexão crítica, à curiosidade, ao questionamento e à descoberta são extremamente importantes. Professores, ao respeitarem no aluno o desenvolvimento que este adquiriu através de suas experiências de vida, idade e desenvolvimento mental são indispensáveis (CASTRO, 1995).

O objetivo do trabalho é mostrar que o termo desenvolvimento, porém, é muito mais amplo e complexo, pois, ele define o processo ordenado e contínuo que principia com a própria vida, no ato da concepção, e abrange todas as modificações que ocorrem no organismo e na personalidade, inclusive os comportamentos mais sofisticados, que são resultantes do crescimento e do amadurecimento físico e da estimulação variada do ambiente. Para tanto, foi realizada pesquisa de revisão narrativa de literatura em bases de dados científicos e livros da área.

O processo de aprendizagem da escrita sofre interferência de vários fatores – intelectual, psicomotor, físico, social, mas é do fator emocional que depende grande parte da educação infantil. Pode-se perceber que para que a aprendizagem provoque uma efetiva mudança no comportamento e amplie cada vez mais o potencial do educando, é necessário que ele perceba a relação entre o que está aprendendo e a sua vida.

¹ Pedagoga e psicóloga. Mestre em Educação pela PUC PR. Docente da UniEnsino, Unicesumar, Uniandrade e Prefeitura Municipal de Curitiba.

² Psicólogo. Mestre em Medicina Interna e Ciências da Saúde pela UFPR. Docente da UniEnsino.

Entender como o aluno aprende e desenvolve seu conhecimento, bem como entender todas as dimensões das relações com a escola, pode contribuir para o esclarecimento dos processos da aprendizagem e informar sobre como superar dificuldades quanto ao rendimento escolar. Este último é influenciado por uma multiplicidade de variáveis, dentre elas, os aspectos afetivos e cognitivos dos alunos e os aspectos ligados ao funcionamento da instituição escolar.

II. GESTÃO ESCOLAR NO ENSINO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

Em conjunto com a descentralização, à autonomia das escolas é um conceito bastante mencionado nos programas de gestão promovidos pelos sistemas estaduais de ensino, como também em programas do Ministério de Educação, uma vez que neles está presente, como condição para realizar o princípio constitucional de democratização da gestão escolar. A autonomia da administração das escolas, os investimentos com fiscalização local, o comando através dos diretores e o empenho da população são vistos como os quatro alicerces que sustentam a eficiência escolar (GÓIS, 1997).

O conceito de autonomia da escola está unido às tendências de globalização e alteração de paradigma que tenham repercussões importantes nas ideias de gestão educacional e nas ações dela derivadas. Descentralização do poder, democratização do ensino, instituição de parcerias, flexibilização de experiências, mobilização social pela educação, sistema de cooperativas, interdisciplinaridade na solução de problemas são estes alguns dos conceitos relacionados com essa alteração (MACHADO, 1999).

Entende-se, nesse conjunto de ideias, como sendo essencial, a mobilização de massa crítica para realizar a mudança e a concretização de atualizados referenciais de gestão educacional para que as escolas e os sistemas educacionais possam suprir às novas necessidades de formação social a que as escolas devem responder.

Lück (2000, p. 27) nos diz que:

A autonomia é essencial, quando uma sociedade pressiona as instituições para realizarem alterações urgentes e consistentes, para que respondam com eficácia e rapidamente às necessidades locais e da sociedade globalizada, em vista do que, aqueles responsáveis pelas ações devem tomar decisões rápidas, de modo que as mudanças ocorram no momento certo, a fim de não se perder o *momentum* de transformação e da realização de objetivos. E esse *momentum* é, sobretudo, dependente de comprometimento coletivo.

É necessário que exista uma reflexão sobre o conceito de autonomia escolar e possa se explorar o seu significado e suas repercussões, uma vez que algumas análises divergentes estão sendo expressas, causando alguns desentendimentos e confusões sobre a questão, que, realmente, acabam promovendo uma desarticulação de ações e propósitos.

De um lado, verifica-se que, em diversos programas de sistemas educacionais, a autonomia é vista como o resultado de transferência financeira. A autonomia é financeira, ou não existe. A transferência de recursos por si não garante autonomia, uma vez que esta, como processo complexo, depende de uma série de características, e está relacionada com outras áreas. Por outro lado, para uma grande parte dos diretores, a autonomia é a capacidade de agir independentemente do sistema.

Segundo Machado (1999, p. 45):

A expressão desse entendimento foi vista em ocasiões diversas em que diretores escolares não aceitavam a autoridade de seu secretário de Educação sobre diversas questões, como por exemplo, de solicitar a prestação de contas de resultados de certas ações ou do direito de convocá-los para uma reunião na Secretaria de Educação – iriam consultar as bases para decidir se deveriam ou não comparecer.

Através dos sistemas educacionais, os mesmos órgãos que preconizam a autonomia da escola, decretando a eleição do diretor da escola, fornecendo os recursos para a autogestão escolar, restringem a prática dessa autonomia com normas e regulamentos habituais sobre operações e não sobre os princípios da qualidade do ensino e seus resultados.

O costume da interferência no cotidiano da escola e do controle continua existindo. A interferência operacional do sistema sobre a escola é tanta que não viabiliza a sua orientação para executar seu próprio projeto político-pedagógico, o qual é deixado de lado, na esperança das determinações superiores. Por vezes, chegam à escola, de diversas áreas de ação da Secretaria de Educação, comunicações e demandas divergentes que confundem e desestimulam a concretização de seu projeto de desenvolvimento, promovendo a imobilização da escola. Estas situações mostram a falta de entendimento do que é autonomia e implicações para sua realização como uma política do sistema (PARO, 1996).

O que é a autonomia e sua importância? Qual o seu limite e abrangência? Corresponderia ao total desligamento de um poder central? Trata-se a autonomia de um conceito amplo, com diversas nuances e significados, tantos quantos esforços há para exprimi-la na realidade escolar. Algumas vezes, porém, ela é muito mais uma prática de discurso do que uma expressão concreta em ações objetivas: em outras, representa o discurso utilizado para justificar práticas individualistas e dissociadas do contexto. Mas é essencial que se

desenvolva um entendimento comum sobre o mesmo, uma vez que, a partir dele, são organizados programas de ação que influenciam, explicam e legitimam ações de repercussão social muito elevada.

De acordo com Ghanem (1998, p. 89):

O verbete *autonomia* é a capacidade de resolver seus próprios problemas. Tal conceito mostra uma série de implicações, sendo a mais evidente, a de que quem soluciona seus próprios problemas não precisa de outrem para ajudar-lhe a fazê-lo. Corresponde esse significado, a uma autonomia plena e total desligamento de outros setores. A escola não necessitaria do governo, nem da comunidade para realizar seu trabalho: seria auto-suficiente. Ora, tal condição é inadequada, em todos os seus aspectos.

As escolas são consideradas como organizações sociais, instituídas pela sociedade e organizadas para prestar-lhe um serviço que deve ser organizado e guiado por organismos sociais que detêm esse estatuto, ao mesmo tempo em que se articula com sua comunidade local, de modo a desempenhar sua missão de forma eficaz. Provavelmente, em decorrência desse entendimento é que se receia, na escola, que a sua autonomia venha a resultar em seu abandono pelo governo central (SENGE, 1993).

Poder-se-ia afirmar que a escola se situa entre dois contextos de articulação: um central e outro local, sendo interdependente em relação a ambos. Tanto em relação à sua instituição, como ao funcionamento e aos resultados de seu trabalho, a escola, mesmo a de caráter privado, deve à sociedade ampla, representada pelo governo, e a local, representada pela comunidade, prestar contas de sua responsabilidade (definida, aliás, socialmente), como deles receber orientações e, no caso da escola pública, recursos compatíveis com suas necessidades de bom funcionamento (TORRES, 1997).

A escola existe e vive em estado de interdependência com os organismos centrais e locais, precisando articular-se com os mesmos para garantir sua própria identidade social. No desenrolar desses limites é que a escola produz a sua autonomia, sendo marcada pela fluidez, principalmente, com as tendências e forças atuais (VALÉRIEN, 1993).

Como um conceito que explica situações complexas e de múltiplas facetas, autonomia não pode ser explicada simplesmente pelo senso comum do dicionário. Precisa ser articulado de modo especial, para explicar um processo que se pretende construir na escola. Conceituar e explicar os múltiplos e complexos desdobramentos de seu significado implica, pois, delinear o que se pretende promover e se promove na escola, que identidade essa instituição constrói e pretende construir, que tipo de relação existe entre a mesma, sua comunidade e os órgãos centrais. Os desdobramentos políticos e sociológicos do conceito são múltiplos (KOSIK, 1976).

Nas palavras de Góis (1997, p. 249):

A autonomia, no contexto educacional, resume-se num aumento do espaço decisório, direcionada, principalmente, para a procura do fortalecimento das escolas como organizações sociais comprometidas mutuamente com a sociedade, possuindo como objetivo o avanço da qualidade do ensino. Autonomia é uma característica de um processo de gerência participativa que torna-se significativa, quando adquire com eficiência a obrigação social de promover o desenvolvimento de jovens apropriada às necessidades de uma sociedade em constante desenvolvimento, através de aprendizagens expressivas. Refere-se a um conceito que é posto em prática de modo dinâmico, num *continuum* fluido, de acordo com as expressões públicas de compartilhamento regional, nas contradições com a determinação exterior. Este compreende a modificação de um princípio de padronização, ditada por normas e regulamentos, para o princípio de unidade, norteadas por princípios e diretrizes.

A autonomia não é resumida, é somente uma questão meramente financeira, nem é mais significativa nessa dimensão, e sim, na política, ou seja, no que se refere à capacidade de se tomar decisões compartilhadas e comprometidas e usar o talento e a competência coletivamente organizada e articulada, para a resolução dos problemas e desafios educacionais, assumindo a responsabilidade pelos resultados dessas ações, vale dizer, apropriando-se de seu significado e de sua autoria.

Mantém esse posicionamento a compreensão de que todas as dificuldades relacionadas com a educação são problemas da coletividade, e não são exclusivamente de governo. Em decorrência, as soluções para os mesmos devem ser buscadas coletivamente, levando em consideração a reflexão conjunta sobre a realidade e a necessidade de negociação e o convencimento local para sua efetivação, o que só pode ser praticado, mediante o espaço de autonomia. Vale destacar aqui, que tomar decisão, antes e acima de tudo, fornece ao estabelecimento um sólido e resoluto compromisso de ação, sem o qual o que se necessita e espera-se, não se converte em realidade; não é, portanto, uma formalização de intenções ou de expectativas. É preciso ressaltar que, associada a essa tomada de decisão, deve estar presente o empreendedorismo, uma vez que na sua ausência nada se realiza (AMARAL SOBRINHO, 1997).

De acordo com Ghanem (1998, p. 92):

O exercício da autonomia escolar requer alguns mecanismos: a presença de estrutura de administração, que assegura a administração conjunta; a escolha democrática de diretores e as atitudes embasadas em um projeto político-pedagógico. Referente à composição de gestão colegiada, o próprio Ministério da Educação (MEC) guiou a organização dessas estruturas, com o intuito de ordenar a formação

desses processos de gestão, denominando-os como Unidade Executora, cuja responsabilidade principal seria a de receber, executar e administrar recursos financeiros da unidade escolar.

Constata-se que Unidade Executora é um nome genérico, aceito para referir-se às várias nomenclaturas, encontradas no país para indicar entidade de direito privado, sem lucratividade, vinculados à escola, tendo como finalidade a gestão dos recursos financeiros, transferidos para a manutenção e desenvolvimento do ensino. No entanto, a denominação escolhida pela escola e pela comunidade para essa unidade não faz diferença, tanto pode ser Caixa Escolar, Associação, Círculo de Pais ou outras (PARO, 1996).

A respeito dos mecanismos de eleição de diretor, o movimento de descentralização e construção da autonomia da escola passou, no Brasil, pela adoção de mecanismos diferenciados de provimento do cargo de diretor da escola, em contrapartida à prática tradicional de indicação por políticos, filtrada e referendada pelos órgãos centrais. Segundo Parente e Lück (1999, p. 37):

A eleição do diretor escolar, por meio da eleição direta e com a participação da comunidade, vem se formando e expandindo-se como mecanismo de seleção diretamente ligado à democratização da educação e da escola pública, objetivando garantir, também, a participação das famílias no processo de gestão da educação de seus filhos.

Conforme analisado por Paro (1996, p. 130):

O anseio de que com a início da eleição, as relações no âmbito escolar se dariam de modo harmonioso e de que os métodos clientelistas desapareceriam, mostrou-se pueril e irreal, visto que a eleição de diretores, como todo instrumento de democracia, não assegura o afastamento de conflitos. Compõem somente uma maneira de aceitar que eles possam emergir e estejam ao alcance da ação de pessoas e grupos para resolvê-los.

Refere-se a uma área de atuação que muito se tem a aprender: como eleger o melhor e competente profissional disponível para o cargo, como dominar os interesses individuais e de grupos isolados, na procura do bem social e da qualidade educacional, como preservar o compromisso coletivo e o movimento social em torno da escola, para além da ocasião das eleições. Várias escolas realizaram eleições para a escolha de seus diretores, receberam dinheiro para a cobertura de seus gastos rotineiros e, nem por isso, tornaram-se autônomas. Esses mecanismos não são, portanto, em si, garantias de prática autônoma, conforme anteriormente já citado. Para tanto, é preciso vontade política das bases em assumir, com competência, as responsabilidades correspondentes (SENGE, 1993).

Nas palavras de Ghanem (1998, p. 97):

É essencial destacar que autonomia não se constrói com normas e regulamentos, mas sim com princípios e estratégias, que estabelecem um ponto de vista e uma direção que delimitam e qualificam as ações, ficando as operações e metodologias abertas às circunstâncias específicas do momento e do contexto. Quando tudo deve ser regulamentado e normatizado, limita-se o espaço da iniciativa, da criatividade, do discernimento necessários para o atendimento da dinâmica social que o processo educacional requer, o que acarreta, por sua vez, abertura ao novo, ao inesperado, até mesmo ao risco. Não existe exemplos para o exercício da autonomia, em vista que, em cada escola e em cada momento de sua história, ela se apresenta de uma forma.

No contexto escolar, surge a contradição natural em todo processo social: de um lado, o desejo de ser autônoma, a necessidade de assumir seus próprios destinos e responsabilidades sobre suas atitudes, o reconhecimento da necessidade de abrir a escola para a comunidade e, de outro lado, o medo de assumir responsabilidades e o receio de que o Estado a abandone e o temor de perder o controle sobre seu processo. O exercício da autonomia requer, por parte dos diretores escolares e de sua comunidade, assim como dos responsáveis e agentes do sistema de ensino, um amadurecimento caracterizado pela confiança mútua, pela abertura, pela transparência, pela ética e pela transcendência de vontades e interesses setorializados, em nome de um valor maior, que é a educação de qualidade para os alunos (TORRES, 1997).

Como uma conceituação ampla, a autonomia necessita de um conjunto de fatores simultâneos para que seja marcada como sendo um movimento guiado para a tomada de decisão e elevação de responsabilidades pela escola e sua comunidade. Em decorrência, diversos esforços no sentido de realizar um aspecto e não outro deixam de caracterizar um movimento dirigido à construção da autonomia escolar. Assman (1998, p. 54) nos diz que, por exemplo, não é construção da autonomia, quando são considerados de forma isolada:

- A transferência de responsabilidade do sistema de ensino para a escola, o que seria correspondente à desresponsabilização do sistema quanto aos destinos da escola e suas condições de atuação;
- A pulverização do sistema de ensino, pela crescente diferenciação entre as escolas, em decorrência de sua ação autônoma, o que inviabilizaria a unidade do sistema e, portanto, o princípio de equidade, que o sistema deve promover;
- A transferência de recursos financeiros e cobrança de sua aplicação, sem transformação das relações de poder;

- A eleição de diretores, sem comprometimento coletivo da comunidade escolar com a implantação de um projeto político pedagógico;
- A rapidez, dissolução e enfraquecimento das responsabilidades e papel do Estado na educação, em vez de sua redefinição e fortalecimento.

A autonomia tem várias dimensões, podendo-se evidenciar, de modo especial, a financeira, a política, a administrativa e a pedagógica. Trata-se de quatro eixos que devem ser desenvolvidos concomitantemente, de modo interdependente e a se reforçarem reciprocamente. Essa autonomia se constrói com autoridade. Trata-se de uma autoridade intelectual, política, social e técnica. Assim como uma cadeira de quatro pernas, sem um delas perderia sua função, do mesmo modo, a falta de equilíbrio no desenvolvimento desses quatro eixos desarticulária o desenvolvimento da autonomia da escola, prejudicando a realização de sua função.

III. A AUTONOMIA E DESCENTRALIZAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR

A autonomia e a descentralização formam um binômio construído reciprocamente, com base nos processos de democratização, ou seja, tendo a prática democrática como centro. Portanto, tudo que foi até agora descrito em relação àqueles processos, refere-se, por tabela, à gestão democrática. Cabe, no entanto, evidenciar alguns aspectos. Conforme Kosik (1976, p. 18) evidenciou, “a realidade pode ser alterada só porque e só na medida que a produz, e na medida que se saiba que é produzida por nós”. Tal compreensão é à base da gestão democrática, que pressupõe o conceito de participação, ou seja, do trabalho ligado a pessoas, verificando-se situações, resolvendo sobre o seu encaminhamento e atuando sobre elas, em conjunto.

A participação, em seu sentido amplo, está caracterizada por ser uma força de atuação firme pela qual os integrantes da escola aceitam e assumem seu poder de cumprir influência na dinâmica dessa unidade social, de sua cultura e dos seus resultados. Esse poder seria o resultado da competência e vontade de compreender, decidir e agir em torno de questões que lhe dizem respeito.

A criação de ambientes participativos é uma condição essencial da gestão democrática. Dos ambientes participativos fazem parte a construção de uma visão de conjunto da escola e de sua responsabilidade social; o estabelecimento de associações internas e externas; a valorização e maximização de aptidões e competências múltiplas e diversificadas dos participantes; o desenvolvimento de processo de comunicação aberta, ética e transparente. Esse ambiente participativo dá às pessoas a oportunidade de controlar o próprio trabalho, ao mesmo tempo que se sentem parte orgânica de uma realidade e não apenas apêndice da mesma ou um mero instrumento para a realização dos seus objetivos institucionais (GÓIS, 1997).

Segundo Barroso (1997, p. 48):

As questões da gestão democrática, da descentralização e da autonomia da escola estão presentes, principalmente, na literatura dirigida à escola pública. É relativamente grande a produção sobre a gestão democrática e a participação. O destaque é de subsidiar a escola para uma mudança de mentalidade e atitude, sem a qual essa organização não poderia ser efetiva em seu papel social. Essa literatura tem uma tendência a não levar em consideração e algumas vezes rejeitar um outro enfoque da gestão, que parece guiar-se à escola particular: o ponto de vista sobre o progresso do ensino, a qualidade e o controle dos resultados pelo monitoramento e avaliação. Um grupo da literatura enfoca os processos políticos e outro, os resultados, de maneira dissociada e como aspectos estanques e isolados entre si. Existe até mesmo o entendimento de que a preocupação com estes aspectos estaria opondo-se aos anteriores, uma vez que os mesmos serviriam a uma política neoliberal de governo, que expropriaria as unidades sociais de sua produção e do seu saber.

É extremamente importante se ressaltar que a articulação dessas duas dimensões é fundamental para que a escola possa realizar o seu papel social. Isso porque de nada adiantariam seus processos sociais de participação voltados para si próprios e obtidos a qualquer custo, mas sim pelos resultados que possam promover em termos educacionais.

Propõe-se que a gestão da escola seja democrática porque se entende que a escola assim o seja para que possa promover a formação para a cidadania. E essa formação é total não somente com base numa nova mentalidade e atitudes; ela precisa, para sua expressão, de conhecimentos e habilidades, que tornam as pessoas aptas para agirem com proficiência. Isso porque de nada valem excelentes ideias sem que sejam traduzidas em ações competentes e consequentes. As ideias não têm valor por si próprias, mas por sua capacidade de impulsionar a ação para promover resultados desejados. E estas devem ser monitoradas e avaliadas, a fim de que se possa evidenciar ao público os seus resultados e se ter parâmetros para o prosseguimento das ações (ASSMAN, 1998).

De acordo com Assman (1998, p. 74):

O desenvolvimento da escola e a realização de seu trabalho possuem um rumo, propõem a realização de objetivos e, para tanto, há a necessidade de definição clara e objetiva de seus resultados finais e intermediários, que devem ser acompanhados e avaliados, visando à necessária correção, quando for o caso; o cuidado com o ritmo de trabalho, que deve se manter constante; a identificação de problemas a serem

contornados; o uso adequado de recursos; o estabelecimento da relação custo-benefício e a identificação de novas perspectivas de ação.

Em consequência, o monitoramento e a auto avaliação se constituem responsabilidade pública da gestão democrática. É a responsabilidade pública que estabelece a credibilidade da escola e da educação, que tanto carecem de reconhecimento público para sua revitalização.

IV. A FORMAÇÃO DE GESTORES ESCOLARES

O movimento pelo crescimento da competência da escola necessita de uma maior competência de sua gestão, em vista do que, a formação de gestores escolares passa a ser uma necessidade e um desafio para os sistemas de ensino. A formação fundamental dos dirigentes escolares não está estabelecida sobre essa área de atuação e que, mesmo quando os profissionais a possuem, ela destina-se a ser cultural e conceitual, uma vez que esta é, normalmente, a marca dos cursos superiores, principalmente, das áreas sociais (CASTRO, 1995).

A formação básica, em nível superior, de gestores escolares encontrou-se, desde a reforma do curso de Pedagogia, afetando esse limite de formação, com base na oferta da habilitação em Administração Escolar. O Ministério da Educação propunha, em 1970, que todos os cargos de diretor de escola estivessem ocupados por profissionais formados no curso de Pedagogia. Já com a abertura política que ocorreu em 1980 e o início da eleição para a função de diretor, reduziu-se o interesse por esses cursos que, por escassez de alunos, tornaram-se inviáveis (MELLO, 1994).

Segundo Mello (1994, p. 32):

No contexto das instituições de ensino superior, o que se observa é uma oferta não suficiente de oportunidades para a formação inicial de gestores escolares. Sobram-se para os sistemas de ensino a tarefa e a responsabilidade de promover, organizar e até mesmo realizar cursos de capacitação para a preparação de diretores escolares. Essa obrigação ficou bem mais acentuada quando se procurou evidenciar o desejo de formação contínua, complementarmente à formação básica, como condição para definir o método de profissionalização de gestores, de forma, que superem os atuais obstáculos a que estão sujeitas às escolas e os sistemas de ensino.

É evidente que nenhum sistema de ensino, nenhuma escola pode ser melhor que a habilidade de seus dirigentes. De pouco importa-se a melhoria do currículo formal, a introdução de métodos e técnicas inovadores, por exemplo, caso os mesmos não sejam acompanhados de um esforço de capacitação dos dirigentes nesses processos. Essa capacitação, aliás, constitui-se um processo aberto, de formação continuada e permanente. Não se pode querer que os dirigentes escolares conheçam em serviço, pelo ensaio e erro, sobre como solucionar crises e atuar em situações de conflitos, como desenvolver trabalho em equipe, como analisar resultados, como planejar e colocar em prática o projeto político pedagógico da escola, como promover a integração escola-comunidade, como criar novas alternativas de gestão, como desenvolver negociações, como mobilizar e manter mobilizados atores na realização das ações educacionais (SENGE, 1993).

Verifica-se que os programas de capacitação profissional são, realmente, organizados por órgãos centrais, cuja tendência, dada a sua concepção macrossistêmica e seu distanciamento diariamente das escolas, é a de considerar a problemática educacional em seu caráter genérico e amplo, do que resulta um conteúdo abstrato e desligado da realidade. Sabe-se que generalizações explicam o todo, mas não necessariamente cada caso específico que compõe esse todo (ASSMAN, 1998).

Nos diz que Assman (1998, p. 59):

A esse respeito, com base na realização de complexa pesquisa sobre programas de capacitação de profissionais da educação, nos cursos de preparação e de reciclagem de profissionais da área da educação, não se leva em consideração às funções consideradas específicas que o profissional deve desempenhar e, posteriormente, o desenvolvimento de capacidades para assumi-las com segurança. Esse distanciamento está ligado a uma separação entre pensar e fazer, entre teoria e prática, que se expressa nos programas de capacitação, em vista do que as ideias e concepções são consideradas como belos discursos, mas impossíveis de se colocar em prática.

É normal, em programas de capacitação, ouvir algum participante expressar que na prática, a teoria é bem diferente. Tal conclusão se explica através do caráter teorizante, conteudista e cultural dos programas de formação, sem a precaução de evidenciar, através de situações que sejam simuladas, por dramatizações, ou estudos de caso e outros exercícios, a aplicação e a expressão real, das concepções teóricas tratadas.

O distanciamento acontece quando os cursos dão ênfase aos conhecimentos, centrando-se em conteúdos formais, colocando-se de lado os componentes considerados mais importantes para o desempenho profissional que são as habilidades (o saber fazer) e as atitudes (o predispor-se a fazer). Por conseguinte, cursos assim organizados são orientados mais para a cognição e menos para a competência (PARO, 1996).

Com base nessa ênfase, o que é considerado importante é que as ideias tratadas tenham consistência interna, ou seja, sejam ligadas entre si e não que tenham consistência externa, ou seja, que sejam consistentes e necessárias para explicar e orientar a ação na escola.

É necessário que não se perca a compreensão de que a teoria é a descrição e explicação da prática, em vista do que os seus atores não só podem, como devem realizar teorizações sobre sua atuação. Os programas de capacitação, ao associar teoria e prática, deveriam focalizar o desenvolvimento de habilidades, pelo diretor, para se tornar sujeito nesse processo, um construtor de conhecimentos sobre o seu fazer no contexto da escola e sua comunidade.

Os conteúdos dos cursos de formação são descontextualizados, como se ocorressem por si mesmos, em vista do que adquirem características artificiais. Não parece estar se referindo a circunstâncias consideradas reais e, sendo assim, deixam de ser do interesse dos gestores como algo referente à sua prática. É normal se observar que os cursos de capacitação de gestores apresentam um conteúdo normativo, em vista do que crises, divergências, resistências não são considerados. Frente a tal situação, é muito difícil manter o interesse, a motivação e o envolvimento dos cursistas no desenvolvimento das aulas. Quando os cursistas não se enxergam em relação ao objeto do curso, não enxergam a realidade concreta e objetiva de sua atuação e não conseguem desenvolver imagens em relação às questões tratadas, desligam-se de acompanhar as aulas e de aprender (BARROSO, 1996).

De acordo com Barroso (1996, p. 64):

Os cursos tendem a partir do pressuposto de que as pessoas atuam individualmente e que irão transferir para a sua prática os conteúdos tratados. Tal suposição tem-se comprovado como sendo falso, uma vez que não leva em consideração o fato de que para se promover alguma alteração no contexto escolar, é importante existir muita liderança e habilidade de mobilização de equipe, o que não é desenvolvido nos cursos realizados. Estes tendem a considerar alunos como indivíduos e quando procuram desenvolver neles habilidades, são habilidades individuais.

É identificado que quem depois da frequência a um curso de formação, procura colocar alterações aprendidas, em sua escola, tende a abandonar de forma rápida de dar prosseguimento a seu esforço, mesmo que composto de grandes características pessoais de liderança, de um enorme esforço e convicção, em relação às novas ideias, e até mesmo de uma preparação adequada para lidar com as reações naturais de resistência apresentada pelos colegas. A formação em equipe seria a melhor solução a este problema (AMARAL SOBRINHO, 1997).

Os cursos de capacitação, normalmente, utilizam à metodologia conteudista, guiada para a apropriação e reificação do discurso, em vista do que adotam como ênfase a transmissão de informações e conhecimentos e não a resolução de problemas. Pode-se perceber que tal metodologia é oposta à dinâmica social de qualquer escola. Apenas a metodologia que é guiada para o desenvolvimento do conhecimento seria capaz de promover, em conjunto aos gestores, a orientação necessária de sensibilidade aos desdobramentos às situações, a orientação para sua compreensão, como sendo condição para adequadamente agir em relação a elas (MACHADO, 1999).

V. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constituem-se como principais vetores desse processo de qualificação, as concepções de educação que visam: a formação para a autonomia das pessoas (equipe) e das instituições; a visão de futuro e de empreendedor; a formação para a gestão centrada na liderança e nos processos de coordenação de instituições educacionais.

A gestão educacional é um empreendimento que desafia seus gestores, organismos públicos e privados e comunidades, com que a gestão educacional estabelece interações. Os quadros de referência e de cultura organizacional causam dinâmicas e ritmos próprios que, às vezes, não estão de acordo com as situações e expectativas de cada instituição educacional. Percebe-se que essa diversidade de perfis e ritmos requer dos gestores educacionais, uma fundamentação científica e profissional unida à flexibilidade e atenção à realidade na qual cada instituição está inserida.

REFERÊNCIAS

- [1]. AMARAL SOBRINHO, A. *Gestão democrática no sistema de ensino*. Cuiabá: Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, 1997.
- [2]. ASSMAN, Hugo. *Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- [3]. BARROSO, João. *O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída*. In: *O estudo da escola*. Porto: Porto Editora, 1996.
- [4]. _____. *Autonomia e gestão das escolas*. Lisboa: Ministério da Educação, 1997.
- [5]. CASTRO, M. L. A gestão da escola básica: autonomia e identidade. *Estudos Leopoldenses*, São Leopoldo, v. 31, n. 143, p. 61-94, jul./ago. 1995.

- [6]. GHANEM, Elie. **Democracia:** uma grande escola: alternativas de apoio à democratização da gestão. São Paulo: Ação Educativa, 1998.
- [7]. GÓIS, Eunice. A auto-avaliação das políticas da escola. **Inovação**, v. 10, n. 2/3, p. 241-258, 1997.
- [8]. KOSIK, Karel. **Dialética do concreto.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- [9]. LÜCK, H. **Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores.** Em aberto, Brasília, v. 17, n.72, 11-33, fev. /jun.2000.
- [10]. MACHADO, Ana Luiza. **Formação de gestores educacionais.** In: CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA. **Gestão educacional: tendências e perspectivas.** São Paulo: Cenpec, 1999.
- [11]. MELLO, Guiomar Namó de. **Autonomia da escola:** possibilidades, limites e condições. Brasília: MEC/SEF, 1993. (Série Atualidades Pedagógicas)
- [12]. _____. **Escolas eficazes:** um tema revisado. Brasília: MEC/SEF, 1994. (Série Atualidades Pedagógicas)
- [13]. PARENTE, Marta; LÜCK, Heloísa. **Mapeamento da descentralização da educação brasileira nas redes estaduais do ensino fundamental.** Brasília: Ipea/Consed, 1999.
- [14]. PARO, Vitor Henrique. **Eleição de diretores:** a escola pública experimenta a democracia. Campinas, SP: Papirus, 1996.
- [15]. SENGE, Peter. **A quinta disciplina:** arte, teoria e prática da organização da aprendizagem. São Paulo: Best Seller, 1993.
- [16]. TORRES, Artemis, SIQUEIRA, M. C. Freitas. Diretores de escolas e implantação da gestão democrática. **Revista de Educação Pública**, v. 6, n. 9, p. 205-216, jan./jun. 1997.
- [17]. VALÉRIEN, Jean. **Gestão da escola fundamental:** subsídios para análise e sugestões de aperfeiçoamento. 2.ed. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco/MEC, 1993.