

do tecelão, e a abelha supera um arquiteto ao construir sua colméia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele projeta na mente sua construção antes de transformá-la em realidade."

Buscando diferenciar o trabalho humano do dos outros animais (instintivo) Braverman afirma: "no trabalho humano o mecanismo regulador é o poder do pensamento conceptual." (1987: 51) Para ele, os animais, por mais estimulados que sejam, não desenvolvem o pensamento conceptual, que exige "a capacidade de manipular representação simbólica, sobretudo em suas formas superiores como a linguagem articulada." (1987: 52)

Martin Baethge, ao analisar os reflexos do trabalho sobre a identidade pessoal, mesmo com as grandes diferenças das situações de trabalho, realça a crescente subjetivação do trabalho que se expressa na "autoconsciência e orgulho, que se enraizam no caráter qualificado e especializado da atividade e na experiência da competência de dominar um complexo processo de produção", e, na auto-percepção do trabalhador "como um sujeito com especiais aptidões, inclinações e talentos, e capaz de interpretar a atividade na dimensão do desenvolvimento pessoal e da auto-realização" (1994: 181) e, mesmo sem relevar a importância da remuneração, chama a atenção para o fato de os trabalhadores, principalmente os mais jovens, reclamarem o respeito à sua personalidade, à sua emocionalidade e ao seu auto-desenvolvimento.

Esse conceito de trabalho centrado no sujeito se contrapõe à homogeneização pretendida pelo taylorismo e revela as diferenças que "continuam a existir tanto em estruturas de consciência como também nas condições de socialização e nas experiências sociais que as caracterizam." (Baethge, 1994: 184)

A importância do trabalho para o desenvolvimento do indivíduo e das estruturas sociais tem sido colocada em dúvida por Claus Offe. Para ele, "no que diz respeito

aos conteúdos objetivo e subjetivo da experiência, muitas atividades assalariadas nada mais têm em comum a não ser o nome "trabalho". (1994: 177)

O crescimento do trabalho informal e do setor de serviços (73% dos assalariados na Alemanha, em 1980) no qual o trabalhador processa e mantém o próprio trabalho, trouxe uma grande dificuldade de avaliação do desempenho desse trabalhador a partir dos critérios de produtividade usados no setor industrial.

Para Claus Offe, as diferenças entre as formas de trabalho "produtivo" e os "serviços" impede que se fale "de um tipo de racionalidade basicamente unificado que organize e governe toda a esfera de trabalho." (1994: 180)

A era do trabalho como unificador de todos os aspectos da vida social estaria no fim, e, a "idéia do trabalho como um dever ético do homem provavelmente está se desintegrando." (Offe, 1994: 185)

Offe considera que "o declínio da parte do tempo de trabalho na vida de uma pessoa podem relativizar sua função como uma pedra de toque da identidade pessoal e social". Assim, o crescimento do desemprego, do trabalho informal e descontínuo, da prestação de serviços, e do trabalho "por conta própria", levariam à descentralização do trabalho em relação a outras esferas da vida.

Helmut König discorda dos argumentos dos que querem sepultar o trabalho como "categoria-chave" da sociologia. Para ele, há precipitação e pouca consistência na argumentação. Retomando Marx, constatamos que ele afirma que a estrutura da sociedade burguesa não é justamente "centrada no trabalho", sua síntese é efetuada por meio da troca, do dinheiro e do capital. König afirma que, "segundo Marx, o ponto decisivo não é, pois, a constituição de realidade e sociedade por meio do trabalho. Decisiva é a subsunção das condições de vida e de trabalho às necessidades do mercado e das leis de acumulação do capital." (1994: 152)

König lembra, ainda, que, em 1958, refletindo sobre a automação, Hannah Arendt escreveu: "já sabemos, mesmo sem poder imaginá-lo ao certo, que, em poucos anos, as fábricas se esvaziarão e, a humanidade se verá livre dos velhíssimos laços que a prendem diretamente à natureza, ao fardo do trabalho e ao jugo da necessidade." (1994: 161)

Ainda dentro de uma visão marxista, Ricardo Antunes traz uma contribuição de A. Heller a essa polêmica: "o trabalho tem que ser apreendido em seu duplo aspecto: como execução de um trabalho que é parte da vida cotidiana ("labour") e como atividade de trabalho, com uma objetivação diretamente genérica ("work)". (1995: 79)

Em seu *Adeus ao trabalho?* Antunes, 1995, contestando o *Adeus ao proletariado* de Gorz, 1982, postula que esse fim do trabalho pode ser apenas a redução da centralidade social do trabalho abstrato ("labour") e não do trabalho concreto ("work"), que cria valores úteis.

A microeletrônica, a informática e as novas técnicas de organização do trabalho têm contribuído para reacender a fogueira da incineração do trabalho.

Penso que o crescimento da produção via automação flexível e administração participativa tem tido forte influência na mudança da biografia do trabalho. Daí concluir que as novas tecnologias estão prestes a eliminar o trabalho como referencial na construção da existência humana é possivelmente um exagero, uma precipitação.

O emprego não depende apenas do desenvolvimento dos meios de produção, da prestação de serviços e dos processos produtivos. É necessário pesar também o nível de organização social (sindical e partidária) dos trabalhadores, as políticas governamentais de cunho social e desenvolvimentista e dos investimentos produtivos do capital interno e internacional.

4. 2. Posições quanto à relação educação/trabalho

As discussões e teses sobre o papel da escola revelam uma preocupação que já dura séculos de filósofos, educadores, sociólogos e economistas no que diz respeito à influência do ensino nos destinos dos indivíduos e das nações.

As propostas de Dewey para a educação centrada no aluno e voltada para o desenvolvimento de habilidades e qualidades a partir de um ensino menos discursivo e mais apoiado em experiências (passadas e presentes) lembram alguns conceitos de Comênio em sua defesa de um método que tornasse o aprendizado agradável.

Essa visão do ensino atribui à escola a missão de, construindo cidadãos com uma ampla formação científica e humanista, definir um modelo de sociedade mais justo e solidário. No limite, a escolarização seria o fator determinante das relações sociais ou o caminho para a democratização e para a maior igualdade social.

Essa tendência pedagógica (vinculada a Dewey e Kilpatrick) percebia a escola independente das relações econômicas e políticas. A educação seria um processo em si mesmo, importante para a vida e não uma preparação para o futuro. O desenvolvimento das potencialidades do aluno deveria partir de interesses e objetivos comuns estabelecidos junto com a turma.

O currículo não deveria visar uma preparação para um mundo determinado, para determinadas funções ou profissão. A formação seria para a melhoria da sociedade, instrumento de progresso social, em função da melhor qualidade moral do conjunto dos cidadãos.

Há nessa proposta uma recusa em discutir os reflexos das diferenças sociais no aprendizado. Os seus críticos (Illic e Goodman) chamavam a atenção dessa

contradição dizendo que essa teoria educacional não teria abrigo nas tradicionais escolas existentes. Seria necessário construir uma nova escola, um novo professor, para que um modelo de ensino humanístico, voltado para a criatividade e para a autonomia do educando pudesse se desenvolver.

Os pragmáticos ou funcionalistas se colocam do lado oposto aos progressivistas. Para os funcionalistas, as escolas não estariam na linha de frente das transformações sociais, elas deveriam contribuir para a qualificação técnica e comportamental adequada às exigências do trabalho e das relações sociais estabelecidas.

A educação seria um meio e não um fim como queriam os progressivistas. Nesse sentido, o currículo deveria buscar resultados bem determinados, construindo competências solicitadas pelo mundo do trabalho.

Essa visão reduzida do papel da escola passa por cima da tradição da escola de um não compromisso explícito com as exigências de formação profissionais feitas pelas indústrias e escritórios. Mesmo o ensino técnico tem, gradativamente, se afastado de uma formação profissional restrita ao aprendizado de habilidades para certas funções.

A instrumentalização da escola ou da educação em nome de objetivos militares, religiosos, ideológicos, empresariais ou de governos tem enriquecido a biografia da filosofia da educação e da pedagogia desde os gregos. É importante ressaltar um dado desse processo: a escola nunca esteve isenta da influência dos interesses que moviam os movimentos militares, religiosos e políticos.

Mesmo quando a proposta tinha seu centro nos aspectos didáticos, uma leitura mais atenta deixava ver a influência dos pensamentos dominantes ou emergentes.

A *Ratio Studiorum*, da Companhia de Jesus e a *Didática Magna*, de J. A. Comênio são exemplos muito claros e conscientes do uso da educação escolar como instrumento de luta pelo poder e também como reflexo de diferentes imagens de homem, de sociedade e do papel da escola.

O discurso da neutralidade política do ensino pode, no máximo, ser entendido como não instrumentalização político-partidária. Em épocas politicamente mais tensas, professores e alunos percebem mais nitidamente os limites que lhes são impostos pelo poder constituído.

O ensino técnico sempre se alimentou teoricamente das ideias funcionalistas. Há, até hoje, um compromisso contraditório com a objetividade. Contraditório, porque falta aos seus agentes e dirigentes uma vivência ou um conhecimento mais profundo da realidade com a qual tem a presunção de estar colaborando.

Contraditório, também, porque, mesmo tendo sido criado para a preparação de funções bem determinadas, o seu funcionamento não se dá apenas em oficinas (cada vez menos) e as normas, os regimentos, o seu modelo didático e a estrutura e o funcionamento são copiados das escolas tradicionais e não do modelo industrial de produção e gerenciamento.

Nem mesmo as escolas do SENAI, construídas para atender às necessidades específicas de mão-de-obra para a indústria e dominadas pela concepção de aprender fazendo, conseguiram ficar impermeáveis às demandas de uma formação que abrangesse outros aspectos da formação do aluno, além do treinamento de determinadas habilidades.

Pensadores críticos como Michael Apple e Henry Giroux não negam a função econômica da escola, entretanto não aceitam a possibilidade de uma correspondência direta entre escola e trabalho. Para eles, a escola tende a reproduzir mais as relações

A *Ratio Studiorum*, da Companhia de Jesus e a *Didática Magna*, de J. A. Comênio são exemplos muito claros e conscientes do uso da educação escolar como instrumento de luta pelo poder e também como reflexo de diferentes imagens de homem, de sociedade e do papel da escola.

O discurso da neutralidade política do ensino pode, no máximo, ser entendido como não instrumentalização político-partidária. Em épocas politicamente mais tensas, professores e alunos percebem mais nitidamente os limites que lhes são impostos pelo poder constituído.

O ensino técnico sempre se alimentou teoricamente das ideias funcionalistas. Há, até hoje, um compromisso contraditório com a objetividade. Contraditório, porque falta aos seus agentes e dirigentes uma vivência ou um conhecimento mais profundo da realidade com a qual tem a presunção de estar colaborando.

Contraditório, também, porque, mesmo tendo sido criado para a preparação de funções bem determinadas, o seu funcionamento não se dá apenas em oficinas (cada vez menos) e as normas, os regimentos, o seu modelo didático e a estrutura e o funcionamento são copiados das escolas tradicionais e não do modelo industrial de produção e gerenciamento.

Nem mesmo as escolas do SENAI, construídas para atender às necessidades específicas de mão-de-obra para a indústria e dominadas pela concepção de aprender fazendo, conseguiram ficar impermeáveis às demandas de uma formação que abrangesse outros aspectos da formação do aluno, além do treinamento de determinadas habilidades.

Pensadores críticos como Michael Apple e Henry Giroux não negam a função econômica da escola, entretanto não aceitam a possibilidade de uma correspondência direta entre escola e trabalho. Para eles, a escola tende a reproduzir mais as relações

de dominação da sociedade do que as habilidades técnicas e as relações sociais da produção. Eles enfatizam, entretanto, a permanente contradição da escola, que ora reproduz as ideologias dominantes, ora a elas se opõem.

Apple "ênfatiza as contradições na reprodução ideológica, especificamente na forma e no conteúdo dos currículos escolares, nas práticas docentes e na administração escolar, que possui seu próprio conteúdo ideológico." (Carnoy e Levin, 1987: 42)

É importante repetirmos que os processos de trabalho, bem como a evolução dos meios de produção, têm influenciado os processos educativos. A atual discussão sobre qualidade e produtividade de nossas instituições de ensino é uma evidência disso. A relação educação/trabalho, entretanto, não é direta, mas passa pela mediação do Estado. Mesmo no delírio profissionalizante, expresso pela Lei 5.692/71, nunca houve uma real intenção de transformar as escolas em uma reprodução do chão-de-fábrica e dos escritórios. Existiam outras intenções determinadas mais pelas circunstâncias políticas do que por ideais educacionais.

Gostaríamos de explicitar, quanto ao papel da escola na sociedade, que hoje há uma relação complexa e interdependente entre a escola e as estruturas produtivas, relação que, mesmo não sendo exclusiva, é determinante no direcionamento da cultura científica e tecnológica.

5. ALGUMAS IDÉIAS SOBRE O ENSINO E A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO

O caráter instrumental da educação para o trabalho, para a cidadania e até para o consumo, que hoje é aceito como uma exigência social e política, é objeto de conflitos a partir de diferentes concepções filosóficas e pedagógicas.

Todos os que já participaram dos tradicionais grupos ou comissões para a elaboração ou reformulação curricular sabem da complexidade da tarefa. Antes mesmo de uma definição por essa ou aquela corrente curricular, uma questão se coloca: a quem queremos formar com esse ou aquele currículo? Que cidadão ajudaremos a construir nos limites dos recursos físicos e humanos de nossa escola?

Estabelecer um consenso, mesmo que transitório, sobre as qualidades que queremos para esse formando é uma decisão política que, para reduzir os riscos, deve envolver a maioria dos responsáveis pela elaboração e pela execução do currículo.

É necessário também que, com a maior clareza possível, os educadores, à luz de suas convicções e da sua visão da realidade, definam o perfil do cidadão que desejam formar: se ele deve ser "ajustado" à sociedade existente ou se se pretende estimular a sua imaginação e a sua vontade, mesmo que isso o leve a desafiar as forças sociais, políticas e econômicas que condicionam suas vidas.

Agnes Heller propõe que "a pessoa deve pensar e agir como se estivesse em uma verdadeira democracia. Quem quer que diga não aos preconceitos dominantes e ao poder opressor e, quando necessário, à opinião pública, e pratique isso em sua vida e em sua conduta vital, tem a virtude da coragem cívica." (In: Giroux, 1986: 158)

Se acreditarmos que a educação escolar deve dar conta dos conhecimentos

básicos nas diversas áreas do conhecimento, de um domínio de habilidades que facilitem a inserção no mundo do trabalho e da "coragem cívica" como parâmetro importante para a construção de um cidadão ativo, isso deverá iluminar a definição de um currículo e de suas subseqüentes práticas pedagógicas.

5. 1. *Didática Magna*: princípios da educação escolar

Sem a presunção de esgotarmos o tema, pretendemos recuperar alguns princípios relevantes na biografia da educação escolar, a partir das idéias de um pedagogo do Século XVII, revolucionário pelo seu otimismo em relação à capacidade humana e pela sua objetividade no plano didático e da administração escolar: Comênio.

Ele considerava a didática a técnica de ensinar, de otimizar o processo de aprendizagem, de reduzir o enfado de alunos e professores e de fazer da educação um prazer, garantindo, assim, um conhecimento consistente e o encaminhamento dos alunos para os bons costumes.

Essa proposta de educação abrangente partia da certeza de que o homem, "imagem de Deus", nascia apto para adquirir conhecimento das coisas. Para ele, o homem por intermédio dos sentidos imprime no cérebro imagens infinitas das coisas que durante toda a sua existência vai ouvindo, sentindo ou vendo. A memória "que tudo recebe e tudo restitui, sem jamais se encher e sem jamais se esvaziar, é verdadeiramente maior que o mundo." (Comênio, 1985: 109)

A mente humana, como um espelho esférico, receberia as imagens de todas as coisas que o rodeiam, que depois de fixadas e elaboradas pela razão permitiriam que ela investigasse as coisas mais distantes e ocultas, desvelando-as.

Para ele, a nossa mente tem uma capacidade infinita, "todas as coisas lhe são acessíveis", e, "nada existe no mundo que o homem, dotado de sentidos e de razão, não consiga aprender." (Idem: 105)

A nossa mente se desenvolveria como uma semente, que já traz em si a planta. O homem desde que é germinado já traz dentro de si as potencialidades para aprender todas as coisas. Como já disse Sêneca: "As sementes de todas as artes estão colocadas dentro de nós e Deus, nosso mestre, de uma maneira oculta, produz os gênios."

Aristóteles comparou a alma humana a uma folha em branco onde todos podiam escrever. Comênio acrescentava que essa folha não tinha limites. O aprendizado dependia então da qualidade dos mestres e do método, já que a natureza humana tudo tinha (sentidos e memória) para seu desenvolvimento infinito.

5.1.1. Todos devem se educar e quanto antes, melhor

O conhecimento das coisas viria da experiência, pois nós viríamos ao mundo "com a mente nua", "tábua rasa", sem nada saber fazer, como os animais. O que o homem teria de inato seriam as aptidões e, além disso, um longo período para o aprendizado para se tornar adulto.

A construção do homem por intermédio da educação, segundo Comênio, se apoia na sua intuição e na sua inteligência e deve acontecer independentemente de sua condição social.

A formação da juventude cabe aos pais e professores, entretanto, Comênio sabia que raramente, os pais estão preparados ou dispõem de tempo para educar os

filhos, mas, mesmo que isso não fosse verdade, seria "muito melhor educar a juventude em conjunto, num grupo maior, porque, sem dúvida, o fruto e o prazer do trabalho é maior, quando uns recebem exemplo e incitamento de outros." (Idem: 136)

A defesa da educação coletiva revela a adesão de Comênio às idéias de Lutero (a educação deve ser confiada às pessoas escolhidas pela sua inteligência notável e pureza de costumes) e, também, à concepção de Locke, para quem "se aprende mais com exemplos que com regras". Para este se aprendia mais com as coisas do que com as palavras.

É em um novo contexto sócio-econômico (desenvolvimento da manufatura e do mercantilismo) que se desenvolve o pensamento liberal, que contestava a servidão, o castigo físico e defendia a ida de todos às escolas (ricos e pobres, homens e mulheres, inteligentes e estúpidos). Por que as mulheres, que administravam a vida familiar e contribuía para a educação dos homens, não deveriam ser educadas?

"Se todos são igualmente imagens de Deus, a exclusão de qualquer um é uma injúria a este e ao próprio Deus." (Idem: 139)

As escolas são oficinas de homens e devem, para benefício de toda a vida:

- I. Cultivar as inteligências com as ciências e as artes;
- II. Formar os costumes com toda a honestidade;
- III. Aperfeiçoar o conhecimento das línguas;
- IV. Estimular o culto sincero de Deus

Assim, para Comênio, eram amplas as obrigações das escolas. Havia, entretanto, um limite: o tempo da escolaridade. Este tempo deveria ser, para uma educação perfeita, todo o tempo da juventude: 24 anos.

Nesse limite todos deveriam "conhecer os fundamentos das razões e os objetivos de todas as coisas principais, das que existem na natureza como das que se fabricam, pois somos colocados no mundo para sermos espectadores e também atores".(Idem: 145-6)

A escola deveria, para melhor cumprir as funções, usufruir das três faculdades da alma: inteligência, vontade e memória (consciência).

A consciência reteria as coisas de que alguma vez se ocuparam a inteligência e a vontade.

5.1.2. A importância de um bom método de ensino

Comênio lamentava que as escolas de sua época não correspondessem perfeitamente ao seu fim: "uma verdadeira oficina de homens, onde absolutamente tudo seja ensinado absolutamente a todos." (Idem: 155)

Essa imperfeição da escola se devia, segundo ele, ao método de ensino utilizado: duro e anacrônico, era como câmaras de tortura de inteligências, afugentando os alunos que preferiam encaminhar-se às oficinas de artesãos em busca de profissionalização

A instrução era excessivamente verbal, prolixa e confusa, levando a um desperdício de tempo e de esforço.

Aqueles que ficavam nas escolas eram submetidos a imensas fadigas, ao tédio e só com muito esforço aprendiam as coisas.

Como então desenvolver um método para que os alunos, segundo Lutero, "não só não se afastem dos estudos, mas até para que para eles sejam atraídos?" (Idem: 156)

Como, diante da brevidade da vida, da imensa quantidade de coisas a aprender, das limitações das habilidades e do juízo humano chegar à sumidade do saber?

Os obstáculos são muitos, reconhece Comênio, mas com esperança e dúvida repete o aforismo de Hipócrates: "a vida é breve e a arte é longa; os momentos oportunos passam depressa, as experiências não são muito seguras e o juízo acerca dos fatos é difícil." (Idem: 190)

Ao lamento de Hipócrates (a vida é breve) Comênio responde citando Sêneca, que, sabiamente disse: "Não recebemos uma vida breve, mas tornamô-la breve; nem temos menos que o necessário de uma vida, mas desperdiçamô-la. Se se souber fazer bom uso da vida, ela será longa." (Idem: 195) Para Sêneca a vida não se mede apenas cronologicamente, mas sim pelas ações realizadas.

É importante não desperdiçar tempo.

As escolas deveriam ter o material de apoio sempre à disposição e o professor deveria fazer um cuidadoso planejamento de suas aulas. Os assuntos deveriam ser dispostos a partir das coisas mais simples e enunciados sem sobrecarregar os alunos. Estes devem ser assíduos e tratados de tal sorte a não se sentirem constrangidos.

O professor deveria usar todas as formas de estimular a inteligência dos alunos e também ter em mente o projeto global de ensino que pretende com a classe, como o engenheiro que, ao fazer os alicerces, já tem o plano geral do edifício.

"Se não se estabelecem as metas e os meios para atingir as metas e a ordem para aplicar os meios, facilmente alguma coisa fica para trás, facilmente alguma coisa se inverte, facilmente nasce a confusão e a desordem." (Idem: 222-3)

Comênio insiste em que, a escola, para atingir seus fins, deve facilitar ao máximo o aprendizado, tornando-o prazeroso. Para isso ele sugere uma estratégia apoiada em dez fundamentos:

- I. Começar cedo, antes da corrupção das inteligências;
- II. Fazer a devida preparação dos espíritos;
- III. Proceder das coisas gerais para as coisas particulares;
- IV. Ir das coisas mais fáceis para as mais difíceis;
- V. Não sobrecarregar demais os alunos com trabalhos escolares;
- VI. Desenvolver lentamente as atividades;
- VII. Não constranger os alunos a fazer mais do que desejam fazer espontaneamente, segundo a idade e por efeito de método;
- VIII. Que as coisas ensinadas possam ser submetidas aos sentidos;
- IX. Que os alunos percebam a utilidade imediata do que é ensinado;
- X. Utilizar sempre o mesmo método." (Idem: 230)

Com essas sugestões seria possível diminuir o trabalho de aprender, desde que houvesse o apoio e o estímulo de todos: professores, pais, autoridades, administração escolar e de um bom método.

O professor deveria proceder de tal forma a exercitar primeiro os sentidos dos alunos, depois a memória, a seguir a inteligência e, por fim, o juízo. Esses exercícios deveriam se dar nessa ordem pois "o saber começa a partir dos sentidos, e, através da imaginação passa para a memória, e depois, pela indução a partir das coisas singulares, chega a inteligência das coisas universais, e finalmente, acerca das coisas bem entendidas, emite o juízo, o que permite chegar a certeza da ciência". (Idem:

240)

Para Comênio, a condição básica para um aprendizado consistente, seria um método que envolvesse os alunos espontaneamente: "Para que a água corra ao longo de um declive, não é necessária estrangê-la". (Idem: 235)

"A natureza ajuda-se a si mesma", logo, caberia aos professores e aos demais agentes do processo educacional compreenderem cada estágio de desenvolvimento dos alunos e, a partir do uso de seus sentidos, fazê-los formular juízos a respeito de todas as coisas.

Seria importante também selecionar assuntos com objetividade, que eles tivessem uma "sólida utilidade" e que fossem bem fundamentados e interrelacionados.

Afinal, para que o aluno ganhasse autonomia, pensasse por si mesmo, seria necessário que fosse ensinado a conhecer e a perscrutar as próprias coisas, e não apenas a ler ou a ouvir dizer. Tudo deveria ser explicado e aprendido por meio de demonstrações sensíveis e racionais. Que o aluno deveria ser ensinado a conhecer a origem, a razão e os fundamentos das leis que regem as técnicas e as ciências.

A aplicação desses fundamentos e dessas sugestões deveria ser procedida constatando-se as falhas que contribuíram para a ineficiência das escolas de sua época. Comênio enumerava oito causas:

- I. Não havia metas fixas, até as quais deviam ser conduzidos os alunos, tudo era incerto e duvidoso;
- II. Não haviam planos que conduzissem às metas;
- III. As disciplinas, que por natureza são conexas, eram ensinadas sem atender as suas relações mútuas, mas mantendo-as separadas;

IV. As artes e as ciências eram apresentadas de forma fragmentada, impedindo uma instrução verdadeiramente universal e, por isso, fundamental;

V. Cada professor tinha o seu método, ou até métodos diferentes para assuntos diversos, confundindo os alunos;

VI. Os alunos recebiam as instruções individualmente, o que levava o professor a um esforço inaudito e os alunos a muitas ocasiões de ócio inútil;

VII. Eram vários os professores, resultando em confusão, pois multidão de professores e de livros distraem os espíritos;

VIII. Permitia-se aos alunos possuir, além dos livros de texto, outros livros, na escola e fora da escola." (Idem: 274)

Comênio, mais uma vez, recorre à natureza como modelo para que se evitem as coisas inúteis e se afastem os obstáculos. O sol não aquece por vez cada objeto mas, todos ao mesmo tempo; determina as estações do ano regularmente; faz nascer as coisas de suas sementes; produz juntamente o que é conexo (a flor juntamente com as folhas) e, tudo faz crescer gradualmente.

Comênio recorre também aos modos de produção para insistir nas vantagens do ensino coletivo: "o padeiro, com uma só fornada de massa e aquecendo uma só vez o forno, coze muitos pães, e o forneiro, muitos tijolos, e o tipógrafo, com uma só composição, tira centenas e milhares de cópias de um livro, assim também o professor, com os mesmos exercícios, pode, ao mesmo tempo e de uma só vez, ministrar o ensino a uma multidão de alunos". (Idem: 280)

Nas aulas, a interação professor/aluno deveria ser intensa. Nesse ponto, para ele, vale a advertência de Sêneca: "Não se deve ensinar nada a não ser a quem tem vontade de aprender."

O professor deveria se esforçar para fazer de sua aula algo atraente e interessante, verificando o interesse dos alunos por meio de perguntas acerca das

coisas já explicadas ou que ainda venha a explicar. Isto manteria os alunos atentos e envolvidos com os assuntos tratados.

Desperdício, para Comênio, era perder-se tempo com coisas supérfluas, pormenores insignificantes, pois, repetindo Sêneca: "Nada se aprende apenas para a escola, mas para a vida, para que quando se sair da escola, nada seja levado pelo vento." (Idem: 300)

5. 2. Paradigmas curriculares

Thomas S. Kuhn afirma que "um paradigma é aquilo que os membros de uma comunidade partilham e, inversamente, uma comunidade científica consiste em homens que partilham um paradigma". O termo paradigma é usado em vários sentidos. Tentaremos nos limitar ao sentido sociológico que indica "toda constelação de crenças, valores, técnicas, partilhadas pelos membros de uma determinada comunidade". (1992)

Jürgen Habermas afirma que o conhecimento está associado a três dimensões básicas da vida: trabalho, linguagem e poder. "Essas dimensões relacionam-se aos três tipos de interesse humano que orientam a produção do conhecimento: o interesse técnico, o interesse de consenso e interesse emancipador." (Domingues, 1988: 24)

Apoiado nessas premissas, James B. Macdonald estabeleceu três paradigmas que norteiam a construção e desenvolvimento dos currículos, cada um associado a um dos interesses humanos. "O interesse técnico comanda o paradigma técnico-linear, cuja fonte é o pensamento de Ralph W. Tyler; o interesse de consenso orienta o paradigma circular-consensual, bem caracterizado nos artigos de Maxime Greene e

de William F. Pinar e, finalmente, o paradigma dinâmico-dialógico, assim chamado por emergir do processo dialógico, que tem Michael Apple e Henry Giroux seus mais proeminentes porta-vozes". (Domingues, 1988: 27)

5.2.1. O paradigma técnico-linear

As idéias de F.W. Taylor sobre administração, colocadas em prática na indústria automobilística dos Estados Unidos com grande sucesso em termos de produtividade (fordismo), tiveram grande influência sobre J.F. Bobbit que as adaptou para o processo de elaboração curricular. O seu livro *O Curriculum*, 1918, marca "a origem da aplicação do enfoque empírico-analítico no trabalho de currículo". (Domingues, 1988)

Os princípios básicos que norteiam esse paradigma refletem uma visão positivista-lógica: "só é compreensível e possui sentido aquilo que pode comprovar-se pela experiência" (Brugger) e, em resumo são:

- a. preparar indivíduos para desempenhar funções definidas em uma situação também definida;
- b. basear o conteúdo curricular numa análise das funções específicas a serem desempenhadas e na situação também específica na qual devem ser desempenhadas". (Domingues, 1988: 28)

A partir desses princípios, os currículos seriam extremamente racionais, mecânicos e ocasionais (cartesianos) e expressariam a fragmentação do conhecimento a ser transmitido em função da divisão do trabalho determinado pelo taylorismo-fordismo.

A educação estaria subordinada a uma preparação para determinada função/profissão, da mais simples à mais complexa, e não como preparação para a vida, com todas as suas funções sociais, sejam elas profissionais, afetivas ou políticas.

Esses princípios têm também o seu viés pragmático e buscam deixar claro que o conhecimento deve servir à vida e que ele só é verdadeiro quando favorece às finalidades práticas. Logo, para F. Bobbitt, os objetivos educacionais deveriam refletir as funções específicas e limitadas da vida adulta.

Em *Princípios Básicos de Currículo e Ensino*, Tyler faz uma proposta mais ampla de construção de currículo do que a de Bobbit, sem perder a sua inspiração racionalista ("a fonte do conhecimento é a razão e não os sentidos e todo conhecimento certo é consequência de princípios necessários e apriorísticos do entendimento").

Tyler estabelece, em quatro questões, um roteiro (objetivos, estratégias, conteúdo e avaliação) para o desenvolvimento de um currículo:

- a. Que objetivos educacionais a escola deve procurar atingir?
- b. Que experiências educacionais podem ser oferecidas de modo a ter probabilidade de alcançar esses propósitos?
- c. Como organizar eficientemente essas experiências educacionais?
- d. Como podemos ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados?"

O que se depreende dessas questões é que os objetivos, desde que formulados racionalmente e com realismo, guiarão todo o processo de ensino. O sucesso dessa proposta de Tyler a transformou em paradigma curricular, senso comum e, salvo alguns acréscimos e precisões (H. Taba, D. C. Sperb, M. Couto, J.

Popham, E. Baker e L. L. Traldi), continua sendo o modelo a partir do qual são formulados os planos de ensino de milhares de escolas.

Antonio Flávio B. Moreira, em seu livro, *Currículos e Programas no Brasil*, 1990, ressalta as semelhanças entre Tyler e Dewey no que diz respeito à crença no poder da escola de melhorar a sociedade, no poder do intelecto para a solução de problemas sociais. Eles não questionam as injustiças da sociedade capitalista e, sim, as atitudes egoístas. Suas concepções de controle social levam em conta os interesses de todos os membros da comunidade.

Hilda Taba, em seu livro, *Curriculum Development: Theory and Practice*, 1962, refletindo as idéias progressivistas de Dewey e Kilpatrick, afirma: "se a sociedade e a cultura estão mudando, é então tarefa das escolas desempenhar um papel construtivo nessa mudança". Esses são os limites das preocupações sociais dos autores associados ao paradigma técnico-linear ou ao modelo Tyler/Taba.

5.2.2. O Paradigma Circular-Consensual

As mobilizações estudantis em todo o mundo contra a intervenção americana no Vietnã e contra os governos autoritários sofrem um processo de radicalização no final da década de 60 ("maio de 68") e início dos anos 70. Esses movimentos trouxeram para dentro das escolas, particularmente das universidades, a consciência dos problemas econômicos, sociais e políticos de seus países.

É com este pano de fundo que as idéias alternativas ao paradigma técnico-linear ganham espaço e passam a ser discutidas. As conferências sobre Teoria de Currículo, a partir de 1973, passam a se realizar anualmente, sediadas em grandes universidades norte-americanas.

Nesses fóruns, as idéias de Paulo Freire (educação como criação de consciências críticas), D. Herberner e M. Greene (questões de significado e linguagem), W. Pinar (o enfoque fenomenológico), W. Pilder (a análise político-social do currículo) e J. B. Macdonald (já citadas), M. W. Apple e H. M. Kliebard (idéias neomarxistas originárias da Escola de Frankfurt) foram discutidas, confrontadas e passaram a balizar outros modelos curriculares.

O paradigma circular-consensual "está centrado nas experiências dos alunos e nas suas necessidades latentes e/ou, manifestas". (Domingues, 1988: 35) A aprendizagem de conteúdos específicos perde em relevância quando comparada com a comunicação e o consenso em torno de um projeto comum elaborado a partir das experiências dos componentes do grupo e de suas necessidades.

Demerval Saviani pondera que esse espontaneísmo compromete a socialização do saber sistemático, "aquele conhecimento elaborado, aquele que tem caráter permanente, aquele que resistiu aos embates do tempo".

S. Grundy, também influenciado por Dewey e Kilpatrick, precisa melhor esse paradigma quando enfatiza a interação entre professores e alunos, a aprendizagem e a atribuição de significados, o julgamento pessoal e a racionalidade e valoriza a participação de alunos e professores nas decisões afetas a todo o processo de ensino.

5.2.3. O paradigma dinâmico-dialógico (ou crítico)

O terceiro paradigma de James B. Macdonald, segundo Domingues, inspira-se no enfoque praxiológico e tem três premissas básicas:

- "a. O currículo não pode ser separado da totalidade, do social, deve ser historicamente situado e culturalmente determinado;
- b. O currículo é um ato inevitavelmente político que objetiva a emancipação das camadas populares;
- c. A crise que atinge o campo de currículo não é conjuntural, ela é profunda e de caráter estrutural." (1988: 37)

Essas premissas têm levado os autores que se alinham em torno dessas idéias a um confronto com o tradicional paradigma técnico-linear. Esse confronto tem produzido críticas importantes mas, infelizmente, suas propostas ainda não constituem um novo conceito de currículo.

Alguns autores sugerem que a escola auxilie os alunos a refletirem de maneira crítica sobre as relações sociais que norteiam suas vidas e que acirrem as contradições para estimular suas intervenções na busca de soluções.

Como, poeticamente, define H.M. Kliebard, o currículo pode ser "um caminho sobre o qual viajam alunos liderados por um competente guia e companheiro na rota. Cada viajante é afetado pessoalmente pela caminhada, e ao mesmo tempo os contornos do caminho vão sendo delineados pelas predileções, interesses e objetivos desse viajante". (Domingues, 1988: 38)

Outros autores propõem o enterro do currículo, considerando que o currículo não contribui para melhorar a sociedade, já que é parte dos seus defeitos.

Como bem observa Domingues, essa tendência "curricularizou o social", já que propõe a ruptura social e política como única postura politicamente válida e verdadeiramente crítica. "Instala-se a praxis curricular na totalidade da praxis social."

(1988: 39)

É importante nos determos na contribuição dos principais autores norte-americanos associados ao paradigma crítico ou dinâmico-dialógico: Michael Apple e Henry Giroux.

Suas principais críticas são centradas no marxismo (no seu desprezo ao desejo, ao subjetivismo), no positivismo (fragmentação do conhecimento pelas disciplinas) e no reprodutivismo (na sua falta de saída, de esperança).

Essas críticas os conduziram a uma visão de homem sujeito da História, que está no mundo e com o mundo e que, além de crítico, é ativo, criativo e transformador.

Seus conceitos mais importantes são:

- "1. Transformação, como emancipação (auto-emancipação e emancipação social),
2. Participação, como uma ação qualificada, intencional e dialógica;
3. Resistência, é quando o ato é crítico e tem destinação social (reação à opressão);
4. Currículo, deve ser culturalmente determinado e historicamente situado, não pode ser separado da totalidade da sociedade e deve buscar a emancipação das camadas populares;
5. Cultura como compreensão dos mecanismos do poder;
6. Professor como animador cultural;
7. Avaliação é perguntar-se sobre o significado do que se aprendeu e caminhar para a autonomia." (anotações do Curso: Currículo-Teoria e Investigação, 1993)

Às perguntas: Quem se beneficia com o currículo? Quem controla a ação curricular? Giroux responde que é necessário, a priori, estabelecer o referencial de

classe. Por exemplo: "a escola que não contribui para reduzir as diferenças sociais, não é ética". (anotações do Curso: Currículo-Teoria e Investigação, 1993)

As reflexões de Giroux sobre o fracasso escolar revelam uma aguda percepção dos mecanismos de exclusão social, através de uma escola/currículo "neutro" que não leva em conta os diferentes capitais culturais de seus alunos. Tomam o capital cultural da classe média como sendo universal, como se todas as crianças o possuíssem. Fingem não perceber que a distribuição do capital cultural é tão desigual quanto a distribuição de rendas. Aceitam a já secular organização curricular ajustada às exigências de eficiências do sistema econômico e das exigências da burocracia.

"Apple e Giroux procuram ir além dos paradigmas tradicionais e revelar a função ideológica desempenhada pelo currículo. Os dois autores interessam-se, então, por estudar as relações entre questões curriculares e economia, estado, ideologia, poder e cultura, ao invés de se voltarem para técnicas de planejamento curricular." (Moreira, 1990: 72)

Domingues assinala que o discurso crítico, em geral, e os trabalhos de Apple e Giroux, em particular, pecam por uma argumentação muito complexa e uma ausência de recomendações práticas. Isso, conclui, impossibilita que a tendência crítica seja aplicada nas escolas.

Giroux e Apple revelam um excesso de confiança no engajamento dos professores e diretores nas lutas por transformações sociais, na via da emancipação das camadas mais exploradas.

6. A REFORMULAÇÃO CURRICULAR NAS ESCOLAS TÉCNICAS DO CEETEPS: UM MOVIMENTO POLÍTICO E PEDAGÓGICO.

**"Não se trata de conservar o passado,
mas de resgatar a esperança que ele continha."**

Adorno e Horkheimer

O Centro de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS) é uma autarquia estadual de regime especial criada em 1969 e associada e vinculada à UNESP desde a criação desta pela Lei 952/76 e tem como uma de suas finalidades oferecer ensino técnico e tecnológico de 2º e 3º graus.

Até 1980, o CEETEPS se limitou às Faculdades de Tecnologia (FATECs) de São Paulo e de Sorocaba, que ofereciam cursos na área civil, mecânica e de informática.

Os decretos 16.309/80 e 18.421/82 transferiram, da Secretaria de Educação para o CEETEPS, doze escolas técnicas. O CEETEPS, assim, não por um projeto próprio, mas por imposição legal, passou a gerenciar parte do ensino técnico público de 2º grau.

As seis unidades "incorporadas" em 1980 tinham em comum o fato de serem consequência de um convênio que envolveu empresas da região, a Prefeitura do município sede, o Ministério da Educação e a Secretaria Estadual de Educação. Eram as chamadas escolas conveniadas, que nasceram durante o "milagre brasileiro" como um projeto de formação de mão-de-obra especializada para atender à região e tinha boas condições em termos de equipamentos, de oficinas e de laboratórios.

A maioria das unidades transferidas em 1982 foram, na sua origem, centros de treinamento de mão-de-obra industrial ou ginásios industriais criados nas primeiras décadas deste século. A sua transformação de "ginásio" para "colégio" a partir da Lei 5692/71 não foi acompanhada da instalação de laboratórios e de melhoria das oficinas, pelo contrário, esta lei, que generalizou o caráter técnico e profissional para todo o 2º grau, retirou a especificidade dessas escolas e, conseqüentemente, qualquer atendimento especial.

O que parecia ser a vitória de uma modalidade de ensino (técnico-profissional) sobre outra (propedêutica) revelou-se, apenas, uma farsa, uma imensa distância entre uma proposta e sua práxis.

O público que atingia o 2º grau não estava, em sua maioria, disposto a trocar a profissionalização dada pela faculdade/universidade pela profissionalização do 2º grau técnico. As escolas, que até a véspera ofereciam o 2º grau comum, não estavam equipadas, nem tinham corpo docente preparado para o ensino técnico.

É importante não esquecer que a universalização do ensino técnico, que exigiria investimentos em equipamentos e treinamento de professores, ocorreu num período de forte ampliação do ensino público de 1º e 2º graus e de declínio salarial dos professores e servidores públicos em geral.

O fracasso da profissionalização compulsória do 2º grau e seu fim anunciado pela Lei 7.044/82 trouxe de volta a antiga convivência entre o ensino geral e o ensino profissionalizante. O retorno desse dualismo não representou uma volta ao que era antes da Lei 5.696, que continua em vigor até hoje. O fim da falsa profissionalização fez com que o governo estadual voltasse a discutir o destino das tradicionais escolas técnicas que, por sua vez, com honrosas exceções, revelavam um quadro de atraso tecnológico, administrativo e pedagógico.

A mudança de governo em 1983 estancou o processo de transferência das escolas técnicas da Secretaria de Educação (SE) para o CEETEPS e determinou a criação de uma divisão na SE (DISAETE) para gerenciar as escolas que ofereciam, prioritariamente, cursos de 2º grau nas áreas agrícolas, industriais e administrativas.

Em 1988, dois decretos governamentais (28.493) e (28.956) vêm impulsionar um movimento político e pedagógico no CEETEPS, que teve seu início com a mudança do superintendente (nº 1 da instituição) ocorrida em 14 de outubro de 1987. Até essa data, as doze unidades de 2º grau do CEETEPS contavam apenas, em termos de administração central, com uma reduzida assessoria técnica para assuntos administrativos e de legislação educacional.

A nova administração central tinha uma proposta ambiciosa para implementar na área de ensino técnico e tecnológico: reformular os currículos existentes e criar novos cursos que refletissem o "estado da arte" nas áreas industriais e de serviços atendidas ou a serem atendidas pela instituição.

Neste capítulo, tentaremos descrever e comentar as principais iniciativas relativas às mudanças curriculares no âmbito das unidades de 2º grau do CEETEPS.

6. 1. Considerações iniciais sobre a reformulação curricular

Antes de explicitar o porquê da relevância dos decretos de 1988 citados acima e de esboçar o que compreendemos por reformulação curricular, gostaríamos de lembrar o que descrevemos nos capítulos anteriores: o desenvolvimento da microeletrônica, da informática, de novos métodos de trabalho e de novas relações sociais de trabalho, difundidas mundialmente nos países capitalistas nos anos 80, impôs uma transformação radical no ensino técnico de 2º grau.

O atendimento restrito e imediato a determinadas demandas do mercado de trabalho, por intermédio de treinamento para certos postos do chão-de-fábrica ou do escritório estruturados numa hierarquia rígida e com funções extremamente fragmentadas, era "um carro com os faróis voltados para trás, só iluminavam o que já era passado". (Pedro Nava)

Sem se deixar levar pelo deslumbramento diante da rapidez com que se dão as inovações tecnológicas, nem pela superficialidade dos que acham que as inovações organizacionais tendem a eliminar os conflitos entre trabalhadores e capitalistas, a nova administração estava convencida de que a reformulação curricular era urgente e que o seu planejamento e a sua implementação seria um processo que deveria atingir todos os aspectos da vida escolar (administrativo, pedagógico e social) e todos seus segmentos.

A visão de reformulação curricular a que a Administração Central chegou na época era a de que todas as relações entre alunos, professores e corpo administrativo, mediadas pela proposta educacional, explicitadas ou não pelos planos de ensino e pelo plano escolar, diziam respeito ao desenvolvimento de um currículo.

O currículo, cuja concepção é detalhada nos planos de ensino, dividido em disciplinas e subdividido pela grade horária, é apenas um plano formal que atende às leis, decretos, pareceres e deliberações.

Acreditávamos, porém, que a vida do currículo, que é mais sentida pelo aluno nas suas relações na escola e que também se refletirá nas suas relações sociais de trabalho, depende, não só dos conteúdos e estratégias de ensino, mas, principalmente, das relações sociais na escola que expressarão seus compromissos éticos e sociais. Logo, era urgente que as escolas redefinissem os seus cursos, pois ainda "é surpreendente a distância que separa os saberes ensinados dos saberes que têm efeitos duradouros de aprendizagem e dos que são efetivamente úteis para a

vida profissional ou privada dos alunos". (Hutmacher, 1992: 64)

Era importante democratizarmos a discussão sobre currículo sem negar o papel das teorias curriculares e das comissões de especialistas, envolvendo o conjunto dos professores num movimento de renovação curricular que caminhasse para uma concepção de formação profissional menos centrada na formação de especialistas e que incorporasse a informática como linguagem e o computador como ferramenta de trabalho.

Estávamos convencidos de que o currículo do ensino técnico deveria conviver com a mudança de conteúdos, das técnicas de aprendizado e das relações sociais na escola. A CESG partia da percepção de que, para a implantação de mudanças nas escolas, era necessário ter em conta que "inovar não é fazer o que nunca foi feito. Possivelmente, signifique muito mais refazer, atualizar algo que está feito ou, às vezes, preponderantemente, fazer o que não foi feito ainda. (...) Só há inovação quando a relação de tensão entre a rotina que te puxa para a repetição e a ousadia que te empurra para a transformação parteja o novo". (Paulo Freire in Silva, 1994: 37/38)

Era importante aumentar a permeabilidade do ensino técnico às inovações que ocorriam no plano tecnológico e das relações sociais de trabalho. Para isso, precisávamos superar a tendência à repetição de planos de ensino, devido, entre outras coisas, ao isolamento dos professores durante o planejamento e a falta de um projeto pedagógico explicitado pela direção da escola.

As 14 ETEs, duas delas criadas em 1988 e 1989, sediadas em 11 cidades, só se comunicavam regularmente por intermédio de seus diretores que se encontravam em reuniões mensais com a Superintendência e a Coordenadoria de Ensino de 2º Grau.

Quando falamos em democratização da discussão curricular, queremos dizer que a gestão que foi de 1987 a 1992 (apesar da mudança de Superintendente em outubro de 1991, a minha presença à frente da Coodernadoria de Ensino de 2º grau se prolongou até setembro de 1992) entendia que era necessário fazer com que professores e alunos de todas as unidades pudessem conviver e se perceber como parte de uma instituição em transformação. Essa convivência deveria gerar uma socialização das experiências didáticas e uma consciência das carências e das potencialidades dos corpos docente e discente.

O isolamento das escolas, de seus professores, dos funcionários e dos alunos era consequência de uma hierarquia que fazia do diretor, indicado por um Conselho de Escola de funcionamento esporádico, o único porta-voz de uma comunidade de até milhares de alunos e de mais de uma centena de professores e funcionários.

O nosso desafio era, no início de 1988, o de criar um processo ou um movimento que pudesse gerar uma expectativa e uma posterior implantação de mudanças curriculares, assentadas na mobilização e na cooperação de professores e alunos. Essa cooperação seria fundamental para vencer a incerteza e as dúvidas que qualquer projeto de inovação suscita no ensino e para superar comportamentos e hábitos rotineiros.

Os decretos 28. 493 /88 e 28.956/88 foram os indicadores de que a nova administração estava decidida a fazer mudanças.

6.2. Os Decretos 28.493 /88 e 28.956/88

Os Decretos 28.493/88 e 28.956/88 reformularam o sistema retributivo do 2º grau CEETEPS, ampliando de três (A,B,C) para seis (A,B,C,D,E,F) as faixas salariais

dos professores e instituindo o processo de "avaliação de mérito" para as duas últimas faixas (E,F).

Essa mudança trouxe, não só a elevação do teto salarial e a ampliação do período de evolução salarial de 7 anos para 15 anos, como também introduziu a avaliação para os docentes do 2º grau do CEETEPS. Foi também um fator importante na redução da rotatividade de professores, fator que sempre compromete o desenvolvimento de qualquer projeto na escola.

A "avaliação de mérito" era um processo ao qual se submetia o docente que tivesse no mínimo onze anos de licenciado/graduado e quatro de trabalho em uma ETE (para ascender à faixa E) e, quinze de licenciado/graduado e oito de trabalho em uma ETE (para ascender à faixa F).

A avaliação de mérito consistia de um memorial circunstanciado, de uma entrevista e de uma prova didática ou escrita feita pelo professor e avaliadas por uma comissão formada por três professores de escola(s) em que o avaliado não trabalhasse.

Esse processo trouxe, por motivos variados, um grande desconforto para a maioria dos professores: uns se sentiam pouco à vontade para participar de uma banca que iria avaliar colegas, outros se sentiam inseguros em passar por um processo, até então, desconhecido. Alguns professores se recusaram a participar do processo, seja como avaliador ou, principalmente, como avaliado. Essa avaliação não resultava em uma nota para o avaliado. A banca apenas dava um parecer, recomendando ou não a progressão do avaliado que, em caso negativo, poderia se submeter ao processo novamente.

O mal-estar do professor com esse processo se deve, entre outras razões, à inexistência de avaliação docente nas escolas de 1º e 2º graus e ao risco de fracasso

inerente a todos que se submetem a uma avaliação. Dessa forma, os professores de uma instituição pública passavam a conviver com o risco, mesmo que de forma bissexta. O ideal seria que todo docente fizesse uma reflexão permanente sobre o seu trabalho e, assim, buscasse sempre a sua atualização, como "uma questão ética, de comprometimento com o outro". (Pimentel, 1995)

Não tínhamos a presunção de que essa avaliação fosse o veredicto sobre o nível de qualificação dos professores. Ela era, apenas, um indicador de que a nova administração apostava na atualização dos professores como um fator importante para a melhoria da qualidade dos cursos oferecidos.

A evolução salarial do professor submetida à avaliação de suas atividades científicas e pedagógicas trouxe para as ETEs o discurso sobre o mérito ou a qualidade docente como imprescindíveis à modernização do ensino técnico. Essa competência do professor envolvia, não só o domínio de métodos e técnicas de ensino, como também uma relação interativa com os seus pares e com os alunos.

Dessa discussão nasceu a consciência de que a instituição deveria investir na capacitação de seu corpo docente para que pudesse, com ética, cobrar o seu aperfeiçoamento e a melhoria da qualidade de seu trabalho.

Em fevereiro de 1989, o Conselho Deliberativo do CEETEPS, composto de seis membros indicados pelo reitor da UNESP, estabeleceu as normas para o processo de avaliação de mérito nas unidades de 2º grau do CEETEPS, que teve início em abril do mesmo ano.

6. 3. A capacitação docente

A implantação da nova "carreira docente" no 2º grau do CEETEPS e a conseqüente melhoria salarial e a introdução da avaliação de mérito para os professores eram uma oportunidade para acelerarmos a implementação do projeto de capacitação docente, visando um maior comprometimento da escola com o futuro de seus alunos.

Esse projeto tinha alguns pressupostos como: "considerar as escolas como a unidade estratégica da mudança em educação; desenvolver dinâmicas de participação dos professores e dos restantes atores educativos em torno dos processos de inovação escolar; perspectivar a melhoria das escolas como um processo, e não como um produto, criando uma cultura da escola que consagre uma atitude de mudança permanente; produzir sugestões de práticas, de políticas e de procedimentos que contribuam para a melhoria das escolas". (Nóvoa, 1992: 23)

A diversidade de disciplinas (Núcleo Comum e Parte Diversificada) e de habilitações oferecidas (25) determinava a construção de uma equipe multidisciplinar para o desenvolvimento de uma política gradual de reformulação curricular a partir de uma melhor qualificação dos professores.

Antes de seguir com esse relato sobre capacitação docente gostaria de explicar o que entendo por equipe multidisciplinar.

O fato de ter tido a oportunidade de construir a equipe da Coordenadoria de Ensino de 2º Grau (CESG), criada em 21/04/88, pela Deliberação 06/88, do Conselho Deliberativo do CEETEPS, permitia-me fugir da estrutura hierarquizada e do funcionamento burocrático das repartições públicas. Todos os membros da equipe tinham as suas metas e guardavam entre si um alto senso de autonomia e parceria. No plano das tarefas, todos se completavam a partir da consciência de que o sucesso

de equipe dependia da cooperação entre pares.

A equipe dividia a mesma sala, e o apoio técnico/administrativo era comum, não havendo a tradicional fragmentação em seções.

Essa estrutura e esse funcionamento, que pretendo explicitar melhor ao longo desse relato, era a base para a construção de uma equipe que se constituía numa "esfera em que se pensa o trabalho do professor e do aluno: noosfera, expressão usada por Perrenoud". (Hutmacher, 1992: 72)

Era evidente que a atualização técnica e pedagógica de uma porcentagem cada vez maior de professores seria um fator importante para a redução das resistências às mudanças inerentes a uma reformulação curricular. Sabíamos que uma coisa não era simples decorrência da outra e que a eficácia das escolas carecia também de uma articulação entre a formação contínua de seu pessoal e o seu projeto educativo estabelecido nos planos de ensino.

A otimização desse processo se deu com a simultaneidade de várias ações:

- 1ª) Realização de palestras e cursos sobre planejamento de ensino e avaliação.
- 2ª) Organização de encontros de professores por habilitação, área de conhecimento e disciplina para discussão das inovações técnicas e de metodologias de ensino.
- 3ª) Oferecimento, a todas as unidades, de um crédito de horas atividade específicas (HAE) para o desenvolvimento de projetos técnicos e didáticos pelos professores de qualquer disciplina, individualmente ou em equipe.

- 4ª) Criação da função Responsável por Disciplina (núcleo comum) ou Curso (parte diversificada) para que, a partir da Coordenadoria de Ensino, organizasse os cursos e reuniões e, ao mesmo tempo, fosse o embrião de uma equipe central e dirigente, voltada para a capacitação docente.

As palestras e os cursos de caráter pedagógico tinham a função de levantar e discutir temas de interesse geral e as teorias educacionais subjacentes aos modelos de organização curricular. Era importante buscar a superação da especialização disciplinar que "induz ou reforça uma epistemologia, uma concepção do saber e, sem dúvida, uma antropologia, o que origina uma grande diversidade das concepções pedagógicas". (Hutmacher, 1992: 54)

Essas atividades teórico-pedagógicas atingiam principalmente os diretores, assistentes e coordenadores de área, ou seja, o grupo dirigente das atividades educacionais nas 14 ETEs. A intenção da CESG era que esse grupo de aproximadamente 120 educadores (pouco mais de 10% do total de professores do 2º grau do CEETEPS) se tornasse sensível à importância da discussão teórico-pedagógica e que promovesse nas suas unidades, com seus professores, a discussão desses temas ou outros de grande interesse para a maioria.

Um destaque nessa atividade de capacitação foi a assinatura do convênio com o Centro de Desenvolvimento de Tecnologia e Recursos Humanos - CDT que, com o apoio do Projeto RHAE/CNPq (cinquenta bolsas de estudo), promoveu o Curso de Pós-Graduação "Lato-Sensu" na área de Automação, atendendo 56 professores das áreas de Mecânica, Eletro-Eletrônica e Informática.

Essas bolsas de estudo, cedidas pelo CNPq para a capacitação de professores do 2º grau do CEETEPS, eram parte de uma solicitação de apoio a um amplo projeto de treinamento, atualização e aperfeiçoamento nas áreas de engenharia de precisão, tecnologia industrial básica e informática. A pretensão da CESG/CEETEPS era que

fôssemos contemplados com bolsas de várias modalidades: estágio, especialização, iniciação tecnológica, pós-graduação, mestrado e doutorado em instituições dentro ou fora do país.

6. 4. O Responsável por disciplina ou por curso

A construção da equipe de Responsáveis (daqui para frente usaremos apenas a palavra Responsável para designar a função) e o desenvolvimento de suas ações junto a uma parcela cada vez maior dos professores quebrou o isolamento entre as escolas e criou uma relação direta entre a Administração Central e os professores.

As discussões sobre os conteúdos ministrados e os meios e as metodologias utilizadas deixavam de ser feitas apenas no início do ano letivo e por escola. Assim, o planejamento passava a ser um processo contínuo, realizado pelo conjunto dos professores da disciplina ou da área de todas as ETEs, apoiados por especialistas de outras instituições e na troca de experiências feitas nas reuniões que se sucediam ao longo do ano.

Essas atividades não se deram na mesma intensidade e profundidade em todas as disciplinas e cursos. A aceitação das propostas dos Responsáveis se deu diferentemente. A adesão da maioria dos professores dependia, não só da procedência e da qualidade das propostas, como, também, e principalmente, da capacidade política do Responsável em ganhar a confiança da maioria de seus pares. Como o Responsável era o autor de uma proposta e não um superior hierárquico, ele precisava conquistar o seu espaço político e implementar a sua proposta. Os professores, por sua vez, se sentiam mais à vontade para divergir e mudar a proposta.

A nossa intenção era a de que a indefinição hierárquica propiciasse um conflito aberto de idéias e que o grupo estivesse sempre à procura de um acordo, mesmo que transitório.

A CESG estava consciente da importância de casar a discussão de temas mais abrangentes com as atividades dos Responsáveis mais voltadas ao apoio didático de cada disciplina ou área e à capacitação técnica do professor no seu campo de atuação. Essa articulação era muito difícil por deficiência da CESG (excesso de atividade administrativa, pouca divulgação de suas metas pedagógicas) e das equipes dirigentes das ETEs (priorização das atividades administrativas e burocráticas, ausência de discussão didático-pedagógica).

Para Antônio Nóvoa "uma das pedras-de-toque da eficácia das escolas é a implementação de programas de formação contínua e profissional do seu pessoal, nomeadamente do pessoal docente. Esta formação deve estar intimamente articulada com o projeto educativo do estabelecimento de ensino, no quadro de dinâmicas de formação-ação organizacional e de incentivo à prática de trabalhos de investigação-ação que dêem um contributo efetivo à melhoria das escolas". (1992: 27)

A ausência da problematização de seu cotidiano nas escolas ou mesmo de seu planejamento e desenvolvimento curricular gerava uma atitude rotineira das atividades docentes e um ceticismo quanto à possibilidade de mudanças. Por inércia, os planos de ensino e ações didáticas se repetiam, cristalizando uma idéia de limite e de fatos definitivos.

Goodlad (1984) verificou que "alguns aspectos gerais do ensino não diferem muito de contexto para contexto. Por exemplo, os professores raramente prescindem de aulas expositivas, de manuais escolares e de exercícios escritos em favor da observação da realidade fora da escola, do exame de documentos autênticos e da colaboração com os colegas". (Good & Weinstein, 1992: 91)

O grupo de Responsáveis, originários de várias Unidades e Cursos, nos encontros semanais, ampliavam a sua visão, não só pelo contato com os problemas e as práticas das outras disciplinas, como também com a realidade das outras escolas e cursos.

As estratégias e o avanço das atividades de cada Responsável era uma contribuição para os demais. A CESG atuava junto aos diretores e coordenadores de área, solicitando que organizassem o contato do Responsável com os professores e junto aos Responsáveis, instruindo-os para que não colidissem com o funcionamento das ETEs. Por exemplo, que as reuniões e visitas às Unidades fossem acertadas com os diretores e coordenadores de área que, por sua vez, deveriam ser convidados a participar das atividades.

No início, alguns coordenadores de área, sentindo que o planejamento de ensino das disciplinas estava ultrapassando os muros da escola e o período estabelecido no calendário escolar, reclamaram, mas o espírito de cooperação e a postura ética dos Responsáveis fez com que se desfizessem as desconfianças e as preocupações hierárquicas.

No ano seguinte à criação da figura do Responsável, professores das disciplinas não atendidas reclamavam de sua ausência.

As características das disciplinas/cursos bem como as personalidades dos Responsáveis deram ao funcionamento dessa equipe e à ação desses educadores características muito peculiares.

Todos deveriam promover a integração entre os professores a partir de um plano de capacitação técnica e pedagógica e da construção de um plano de ensino comum, respeitando as peculiaridades locais. Entretanto, alguns avançaram mais na capacitação e outros na integração de conteúdos e técnicas de ensino, chegando até

à construção de material didático comum.

Em 1991, terceiro ano de atividade dos Responsáveis (Educação Artística, Língua e Literatura Portuguesa, Inglês, Educação Física, Biologia e Programa de Saúde, Física, Química, Matemática, História, Geografia, Eletrônica, Mecânica, Edificações e Supervisão de Estágio), a CESSG expediu, para um universo de pouco mais de 1.000 professores, a significativa quantidade de 627 certificados de participação em palestras e cursos e autorizou mais de mil diárias relativas ao deslocamento de professores das Unidades mais distantes.

O fato de os Responsáveis atuarem em todas as disciplinas do núcleo comum fazia com que sua ação atingisse todos os cursos e todas as ETEs. Isso valorizou o papel das disciplinas de formação geral na construção de um técnico que, sem perder a sua especificidade, ganhava um conhecimento que lhe permitia uma maior flexibilidade profissional.

6. 5. Os projetos de hora-atividade-específica (HAE)

Os coordenadores de área, supervisores de estágio e responsáveis por laboratórios e oficinas, indicados pelos seus pares ou pelo diretor da Unidade, dispunham de um mínimo de 6 HAE e um máximo de 24 HAE. Dessas funções, apenas a de Coordenador de Área tinha gratificação (30% sobre o total de HAE, tendo como referência a faixa C) para o desempenho de suas atividades.

Esse conjunto de funções-atividade eram integrantes da estrutura técnico-pedagógica de cada Unidade e seus titulares formavam, junto com os assistentes (pedagógico, acadêmico, administrativo e de orientação educacional), a equipe de apoio ao diretores das ETEs. Esse grupo, dependendo do número e do tipo de curso

da Unidade, tinha de dez até vinte e cinco integrantes.

O Regimento Comum das ETEs estabelece as atribuições do diretor, assistentes e coordenadores de área, entretanto, o funcionamento da equipe depende do diretor que convoca e dirige as reuniões e também coordena e supervisiona as atividades da equipe.

A partir de 1989, além da estrutura acima descrita, as ETEs passaram a contar com um crédito de HAE para o desenvolvimento de projetos relativos à atividades didáticas, culturais e de recuperação e produção de equipamentos. Como já mencionamos, essas atividades poderiam ser desenvolvidas individualmente ou em grupo, inclusive com alunos.

A intenção da CESH com essa iniciativa era a de que as atividades docentes não se restringissem às aulas ou eventuais funções técnico-administrativas (coordenação de área, supervisão de estágio), mas que os professores pudessem exercitar o seu talento em outras atividades de caráter cultural, didático ou pedagógico, incluindo até prestação de serviços à comunidade. Dessa forma, pretendíamos formar nas Unidades grupos que repensassem o ensino a partir de pesquisas e da reflexão sobre a sua prática didática e das relações sociais na escola.

A CESH apostava que "a força propulsora da inovação está na ação de professores que têm um projeto, acreditam na construção de uma nova sociedade, mostram para os seus educandos algo além do disciplinar, envolvem-se e envolvem o grupo com o qual convivem. São eles que puxam a escola para que avance, cresça e descubrem por si mesmos que é trabalhando a relação social que conseguem mudar o comportamento e formar consciências". (Silva, M.N.T., 1994: 10)

Em 1992, 144 professores das 14 ETEs desenvolviam 104 projetos, consumindo para isto um total de 1.228 HAE por semana. Esses dados eram semelhantes aos

relativos ao ano anterior, ou seja, a porcentagem de professores envolvidos nessas atividades extra-classe apresentava uma tendência a estabilizar-se em torno de 10% do total dos docentes do 2º grau. (Quadro 7)

Esses projetos eram supervisionados pela diretoria das Unidades e avaliados e aprovados pelos Responsáveis e pelo Coordenador de Ensino de 2º grau. Em 1992, esses projetos ainda não tinham áreas prioritárias, mas atendiam às demandas específicas das Unidades na perspectiva geral de melhoria do ensino das ETEs.

6. 6. A avaliação do desempenho docente

Em 1989, a CESG, após uma ampla discussão com os professores sobre o modelo, criou a avaliação do desempenho docente para os professores das 14 ETEs que deveria ser realizada pelos coordenadores de área, com a ciência do avaliado.

Essa prática foi introduzida com o objetivo de colher subsídios para a orientação das atividades de capacitação docente quanto aos aspectos em que se detectasse deficiências de natureza didático-pedagógica e/ou de conteúdo, e, também, para a socialização das experiências que se haviam revelado um elemento facilitador do ensino/aprendizado.

Relatos informais dessa atividade evidenciaram que, na sua maioria, os coordenadores de área não assumiram a tarefa de avaliar os seus pares, transformando essa atividade em auto-avaliação, com a ciência do coordenador.

O fato de os responsáveis pelo acompanhamento do trabalho docente não terem assumido a avaliação de desempenho revelava, dentre outros, dois aspectos político-pedagógicos:

1º) os coordenadores de área não se sentiam preparados pedagogicamente para proceder a uma avaliação do trabalho de seus pares;

2º) havia dificuldade para se superar o constrangimento de avaliar um colega da mesma escola e área, já que a avaliação, na cultura escolar, está fortemente associada a apontar defeitos e punir.

A resistência dos coordenadores de área, com o apoio dos diretores, a essa solicitação da Administração Central revelava, também, que o ritmo das mudanças pretendidas pela CESA não era o mesmo que as Unidades se permitiam, pois elas tinham seu equilíbrio interno assentado em anos de convivência e de acordos. O atendimento a essa solicitação da CESA tornara-se apenas simbólica, na prática, pouco havia mudado.

Para Huberman, pode-se dizer que: "proavelmente os sistemas escolares não estão equipados nem motivados para avaliar resultados ou processos, já que estão mais preocupados em manter sua estabilidade do que eventualmente mudar".

(Abramowicz, 1980: 50)

Em 1991, esse procedimento foi suspenso, deixando a lição de que avaliação é um processo de difícil consentimento, seja pelas desconfianças geradas pelo seu mau uso, seja pela complexidade técnica e política de realizá-la. "A cultura da escola pode frustrar a mudança, apesar de uma aceitação aparente: tomam-se decisões, sobretudo em relação às práticas pedagógicas, mas nada muda de fato." (Hoyle em Glatter, 1992: 152)

6. 7. A avaliação do rendimento escolar

Em 1990, a CESA, em reunião com diretores, assistentes e coordenadores de área, abriu a discussão sobre a avaliação do rendimento escolar.

O fato de as 14 ETEs possuírem sistemas de avaliação diferenciados (quanto a notação dos resultados, média para a promoção de série, peso dos resultados bimestrais, inclusão de aspectos formativos) permitia um embate de idéias e comparações entre diferentes práticas de verificação do rendimento escolar.

No plano das idéias várias questões permeavam as discussões: o que avaliar, para que avaliar e como avaliar?

Quanto à primeira e à terceira questões, a maioria dos sistemas apontava mais para a medição dos conhecimentos expostos em provas escritas e relatórios. Só alguns sistemas iam além dos aspectos cognitivos e apontavam para uma avaliação que contemplasse a formação de atitudes do educando. Mesmo nesses casos, havia uma forte tendência a dar mais peso à verificação da fixação dos conteúdos expostos nas aulas.

"A noção de avaliação como sinônimo de medida e valorizada principalmente pelas suas características de objetividade, fidedignidade e possibilidade de manipulação matemática dos dados (Stufflebeam), recebeu sérias críticas em função de ser uma noção simplista, inflexível e limitada, levando ao risco de relegar a um plano secundário aspectos importantes do processo ensino-aprendizagem (Kliebard in Saul, 1991: 29)

As críticas aos instrumentos "objetivos" de avaliação da aprendizagem, que inevitavelmente sofreram uma evolução técnica a partir dos anos 60 com a

contribuição de R.W. Tyler, B. Bloom, R.F. Mager, Dalila Sperb, Marina Couto e L.T. Traldi, têm abalado a convicção de muitos professores quanto a sua objetividade e fidedignidade.

A exigência legal de se definir nos planos escolares o sistema de avaliação da aprendizagem e nos planos de ensino os instrumentos de avaliação tem levado os professores a uma definição de um padrão de rendimento satisfatório e a aceitação das provas objetivas como principal ou único instrumento de medida do rendimento do aluno.

Não devemos esquecer a existência de toda uma legislação que orienta a prática da avaliação da aprendizagem nas escolas de 1º e 2º graus e que refletem uma forte influência carteziana (fragmentação) e positivista (cientificismo).

A direção das escolas, submetida a uma supervisão administrativa e legislativa, solicita aos professores a explicitação e a quantificação dos instrumentos de avaliação. A aceitação automática dessas solicitações burocráticas tem dificultado a introdução de inovações no processo de ensino e avaliação.

A força da estrutura burocrática e da legislação do ensino pode ser medida pelo fato de que um professor, ao ser contratado por uma escola, é apenas informado, quanto à avaliação da aprendizagem, sobre o padrão de aprovação estabelecido, sobre o código utilizado para quantificar o aproveitamento, sobre os instrumentos de avaliação utilizados e sobre os prazos para as entregas dos resultados.

Fica subentendido que o que deve ser avaliado são os conteúdos ministrados. Também parece ser senso comum que se avalia para verificar se uma determinada quantidade dos conteúdos ensinados foi entendido ou memorizado. Afinal, "o modelo de avaliação quantitativo tem, como preocupação única, a comprovação do grau em

que os objetivos previamente estabelecidos foram alcançados." (Saul, 1991:44)

Essa discussão sobre avaliação envolveu, principalmente, os diretores e os assistentes pedagógicos. Até 1992, não se havia chegado a um conceito de avaliação aceito pelo grupo, entretanto, o tema estava problematizado, ou seja, o velho modelo não era mais algo definitivo e pacífico na maioria das Unidades. Não que antes o fosse, mas, agora, se discutia organizadamente e havia a esperança de mudança.

A forma fechada como se deu essa discussão, envolvendo somente pessoas da instituição, pesou para emperrar as conclusões. Cada um contava, quase só, com a sua própria experiência e, apesar das deficiências percebidas nos sistemas de avaliação, não havia fundamentação teórica para direcionar as alterações. A presença de pais de alunos ou de especialistas de outras instituições possivelmente teria ajudado, sem que com isso se quisesse pôr em dúvida as competências específicas do pessoal interno. "A participação dos pais e das comunidades na vida escolar encontra toda a sua legitimidade numa dimensão social e política. A atividade dos professores e dos outros profissionais deve basear-se numa legitimidade técnica e científica." (Nóvoa, 1992: 35)

6.8. O processo de qualificação e eleição de diretores das ETES

Em 1990, o Conselho Estadual de Educação aprovou a proposta do CEETEPS de alteração do Regimento Comum das ETES, substituindo o processo de formação da lista tríplice para diretor das ETES pelo Conselho de Escola, por um outro mais democrático.

A proposta aprovada previa a realização de uma qualificação dos candidatos por uma comissão formada por educadores do CEETEPS e de outras instituições. A

qualificação (anexo: deliberação CEETEPS nº 08, de 25/04/90) envolvia as seguintes fases:

- 1º- análise de "curriculum vitae";
- 2º- prova escrita;
- 3º- entrevista.

A análise do currículo visava avaliar o nível de preparo do candidato e sua vivência para desempenhar as funções de diretor de uma escola técnica de 2º grau.

A prova escrita visava testar o candidato quanto ao seu conhecimento teórico e prático em educação, enfatizando os aspectos diretamente relacionados à administração escolar e ao ensino técnico de 2º grau. (Anexo modelo de prova)

A entrevista tinha por objetivo avaliar a adequação do candidato à função (liderança, comunicação, cooperação).

A criação do processo de qualificação partia do senso comum de que a habilitação em Administração Escolar (licenciatura plena em Pedagogia) não era suficiente para a administração de uma escola técnica. O candidato precisava também possuir experiência mínima de 5 anos em funções docentes ou técnico-pedagógicas, sendo, pelo menos, 3 anos dessa experiência no ensino de 2º grau. Eram essas as condições para a inscrição no processo que não limitava, como antes, o cargo de diretor aos professores do CEETEPS.

Os candidatos qualificados poderiam concorrer à eleição nas unidades em que houvesse vacância da função, sendo que os três mais votados comporiam a lista, a partir da qual o superintendente indicaria o diretor para um mandato de 2 anos, não havendo limite à reeleição.

A eleição nas Unidades era organizada por uma comissão formada por servidores locais que garantiam o contato dos candidatos com os alunos, professores e funcionários para a exposição e o debate de seus programas.

O Conselho Deliberativo (CD) do CEETEPS estabeleceu que os professores responderiam por 60% do colégio eleitoral, e os funcionários e alunos por 20% cada. Havia por trás desses percentuais a defesa do princípio de que os professores, pela sua responsabilidade no processo de ensino e de aprendizagem, deveriam ser predominantes na escolha do diretor. Afinal, as atividades educacionais são predominantemente realizadas pelo corpo docente de quem a sociedade cobra a qualidade do ensino.

É importante ressaltar que a qualificação sofreu reação por parte de alguns diretores em exercício na época que consideravam o fato de estarem dirigindo um Unidade sem restrições da Administração Central como evidência de sua qualificação. Apesar de o argumento ser relevante, o CD preferiu não criar privilégios.

O novo processo de eleição de diretor teve, entre outros, o mérito de tornar o processo de eleição de diretor mais participativo, visto que todos os professores, alunos e funcionários votavam, além de ter introduzido a qualificação como medida de competência técnica para a função.

A CESG estava, na época, convencida de que o ritmo e a profundidade da reformulação dependia das qualidades técnicas e políticas dos diretores. Um diretor sem uma boa formação pedagógica (teórica e prática), sem conhecimentos das inovações tecnológicas e organizacionais, sem liderança junto aos professores e sem vontade de inovar os conteúdos e processos de ensino seria um entrave à reformulação curricular pretendida, não por estar contra as mudanças, mas por não compreendê-las ou por considerar complicados os inevitáveis ajustes burocráticos.

Antes de finalizar esse tema, quero frisar que essas mudanças no processo de designação do diretor não foram consequência de reivindicações de qualquer segmento ou associações, mas da compreensão da Administração Central do CEETEPS de que a melhoria das competências técnicas do diretor e sua efetiva liderança eram condições básicas para implementar as inovações tecnológicas, gerenciais e pedagógicas nas Unidades. Enfim, "um líder eficaz tem de exercer a sua autoridade a dois níveis: ao nível das idéias mais abstratas e ao nível das ações mais concretas e particulares". (Waterman e Peters em Glater, 1992: 154)

6. 9. As atividades técnico-burocráticas

A deliberação 06/88 que criou a Coordenadoria de Ensino de 2º grau (CESG), determinou sua função básica de formular diretrizes para o ensino de 2º grau do CEETEPS por intermédio de atribuições que foram cumpridas também com atividades técnico-burocráticas. Entre elas vale a pena citar (do Relatório das atividades desenvolvidas pela CESG, de 88 a 92):

- a) Formulação de diretrizes para a elaboração dos planos escolares das Unidades, bem como acompanhamento da sua execução.
- b) Formulação de diretrizes para a elaboração dos planos de atuação da Assistência Pedagógica, Orientação Educacional, Supervisão de Estágios e Coordenadores de Área, bem como acompanhamento de sua execução.
- c) Elaboração de diretrizes e execução da supervisão pedagógica das ETEs. Supervisão realizada por intermédio de visitas às Unidades, ocasião em que se realizavam reuniões com a equipe dirigente da Unidade para verificação do andamento das atividades relacionadas aos aspectos administrativos e didático-

pedagógicos.

d) Garantia do cumprimento das normas legais vigentes para o ensino de 2º grau e diretrizes estabelecidas pelo CEETEPS.

e) Orientação e organização para a execução dos concursos públicos para a contratação de docentes e servidores técnico-pedagógicos.

f) Análise das propostas de implantação de novos cursos solicitados pelas ETEs e encaminhamento dos processos ao Conselho Deliberativo do CEETEPS, para posterior aprovação e envio ao Conselho Estadual de Educação.

Essas atividades faziam parte da rotina da CESG que, assim, assistia tecnicamente às ETEs, ao Departamento de Recursos Humanos da Administração Central, bem como à Superintendência que autorizava legalmente todas as ações institucionais.

O controle técnico-administrativo é imprescindível para a legalidade e para o desenvolvimento da rotina burocrática nas Unidades, entretanto tende a se tornar um fim em si mesmo, gerando um certo imobilismo pedagógico.

A burocracia na área de ensino, que tem como ponta de lança a supervisão escolar, tem gerado uma supervalorização dos aspectos legais e administrativos, criando prioridades que tendem a deixar para um segundo plano as questões didático-pedagógicas, propiciando, assim, a alienação e o autoritarismo nas escolas.

As ETEs tinham a sua supervisão feita pelas Delegacias de Ensino, cabendo à CESG a centralização da análise das solicitações das Unidades quanto aos aspectos pedagógicos, legislativos e administrativos.