

INTRODUÇÃO ÀS MATÉRIAS EDUCACIONAIS
AVANÇADAS

Adelcio Machado dos Santos

INTRODUÇÃO ÀS MATÉRIAS EDUCACIONAIS
AVANÇADAS

Florianópolis

2007

© 2007 Adelcio Machado dos Santos

Todos os direitos desta edição estão reservados ao autor.

Qualquer parte desta publicação pode ser reproduzida desde que citada a fonte.

Catálogo na publicação Roberta Moraes de Bem
CRB 14/1.022.

S237i

Santos, Adelcio Machado dos
Introdução às matérias educacionais
avançadas / Adelcio Machado dos Santos. —
Florianópolis (SC) : A. M. Santos, 2007.
152 p. ; 21 cm.

ISBN 978-85-906909-0-0.

Esta publicação é uma compilação de artigos
do autor.

1. Educação Superior. 2. Gestão Educacional.
3. Educação Comparada. 4. Supervisão Escolar.
I. Santos, Adelcio Machado dos. III. Título.

CDU 37.01

Normalização e diagramação de Roberta Moraes de Bem.

Capa de Leandro Moraes de Bem.

Revisão Roberta M. de Bem.

DEDICATÓRIA

Ao Prof. Dr. Cristiano José Castro de Almeida Cunha.

AGRADECIMENTO

Ao Prof. Dr. Gregório Jean Varvakis Rados.

“A sociedade da informação não é um modismo. Representa uma profunda mudança na organização da sociedade e da economia, havendo quem a considere um novo paradigma técnico-econômico”.

Grupo de Implantação da SocInfo, 2000.
(Sociedade da Informação no Brasil – Livro Verde)

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	13
ANTROPOLOGIA EDUCACIONAL: A CONSOLIDAÇÃO DE UMA SUBÁREA EPISTEMOLÓGICA.....	17
ECONOMIA DA EDUCAÇÃO: O PAPEL DA ESCOLARIZAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO.....	39
EDUCAÇÃO COMPARADA: RELEVÂNCIA EPISTEMOLÓGICA E OPERACIONAL.....	61
GESTÃO EDUCACIONAL: PECULIARIDADES EPISTEMOLÓGICAS.....	87
SUPERVISÃO EDUCACIONAL NO GRAU SUPERIOR: NECESSIDADE EMERGENTE.....	123

PREFÁCIO

Presentemente, a Educação Superior representa a última escala da preparação sistemática, propiciada pela comunidade, em forma de instituição específica de ensino. Observa-se que em países desenvolvidos ou em desenvolvimento, a Educação Superior tem finalidades profissionais e de pesquisa. Esta se impõe, na atualidade, como exigência de independência e desenvolvimento de uma nação. Em consonância com o magistério de Nérici¹ (1973, p.15), os países que não desenvolvem a pesquisa, dificilmente terão soluções apropriadas às suas reais necessidades e dificilmente poderão libertar-se dos pesados encargos econômicos de “pagar ciência alheia”.

Para tanto, faz-se necessário que a Educação Superior possua uma equipe docente bem preparada, habilitada e competente para a formação de futuros profissionais e pesquisadores. Neste sentido, para Abreu e Masetto (1982)², a *práxis* do docente de Educação Superior, assenta-se sobre aspectos como o conteúdo da área na qual é um especialista; visão de educação, de homem e de mundo; habilidade e conhecimentos que lhe permitem uma efetiva ação pedagógica em sala de aula.

¹ NÉRICI, Imídeo G. *Metodologia da Educação Superior*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1973.

² ABREU, M. Célia; MASETTO, Marcos T. *O professor universitário em aula: prática e princípios teóricos*. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1982.

Percebe-se que tal visão da militância do professor da Educação Superior sofreu necessárias mutações, porquanto, à luz da preleção de Masetto (2003)³, pode-se fundamentar as mudanças ocorridas (ou que ainda ocorrem) na Educação Superior a partir de quatro pontos, ou seja, no processo de ensino, no incentivo à pesquisa, na parceria e co-participação entre professor e aluno no processo de aprendizagem, e no perfil docente.

Analisando-se cada mudança, verifica-se que uma ocasiona a outra, neste sentido o perfil do docente da Educação Superior, ainda de acordo com a elucidação da lavra de Masetto,⁴ evolui de especialista para mediador do processo de aprendizagem.

A partir do século XX, as próprias necessidades educacionais impõem ao professor a precisão de pesquisa e produção de conhecimento, além de atualização e especialização para que possa incentivar seus alunos a pesquisar. Destarte, neste contexto de mudança, o professor se torna aprendiz juntamente com seus alunos, tornando-se parceiros e co-participantes do mesmo processo.

É neste contexto que a docência passou a buscar competências próprias que, ao se desenvolverem, davam à atividade docente uma conotação de profissionalismo e ultrapassava a situação, muito evidenciada, da prática de ensino realizado por “boa vontade”, buscando apenas certa consideração pelo título de professor universitário.

³ MASETTO, Marcos T. (Org.). *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo : Summus, 2003.

⁴ op. cit.

No Brasil, aproximadamente há duas décadas, principiou-se uma autocrítica por parte de vários membros participantes do ensino universitário, sobretudo de professores, acerca da atividade docente, percebendo nela um valor e um significado até então não considerado. Neste sentido, passaram a ser evidenciados aspectos como: a metodologia científica; a formação didático-pedagógica; a visão holística e não compartimentada do fenômeno científico; e a boa comunicação.

Pois, ao pensar a doutrina e a *práxis* pedagógica no cotidiano da sala de aula, não se pode perder de vista a problemática educacional da real atualidade, ou seja, a valorização da crítica na relação educação/sociedade e da escola como espaço específico de aprendizagem para a vivência e alargamento das experiências coletivas; a singularidade de cada ser, sua historicidade, sua conjuntura ontológica, como tal, construtor da sociedade e da história; a referência ética, social e política como conseqüência de opções valorativas que podem ser explicitadas pela Filosofia da Educação; e ainda, a rediscussão do papel do aluno e do professor, através da revisão crítica tanto dos "métodos tradicionais" como dos chamados "novos métodos".

Verifica-se, deste modo, que a docência universitária requisita aprestamento para um ensino que não se limita à transmissão repetitiva de conhecimentos estabelecidos e demanda o uso proficiente de recursos pedagógicos sempre renovados. Igualmente, requer formação para pesquisa especializada que se abre para a edificação de conhecimentos novos e exige a atualização permanente.

De modo mais amplo, pode-se ainda dizer que a docência, na Educação Superior, constitui temário cuja especificidade somente se configura na medida em que se insere em um contexto mais amplo que abarca tanto as correlações internas ao espaço universitário, como a pesquisa, o ensino e a extensão, quanto às externas deste, com o território social de que faz parte. Em suma, a pesquisa deve fundamentar a Educação Superior.

ANTROPOLOGIA EDUCACIONAL: A CONSOLIDAÇÃO DE UMA SUBÁREA EPISTEMOLÓGICA

RESUMO

O objeto da Antropologia engloba as maneiras físicas primitivas e atuais relacionadas ao homem e as suas manifestações culturais. Atribui-se a essa área epistêmica a faina de proceder as generalizações, estabelecendo princípios explicativos do desenvolvimento e da formação das sociedades e culturas humanas. A Antropologia Cultural constitui a subárea mais ampla, visto que abrange o estudo do humano em sua ontologia, ou seja, gerador de cultura. Igualmente, analisa as culturas humanas no tempo e no espaço, suas origens e desenvolvimento, suas semelhanças e discrepâncias. Tem enfoque de interesse voltado para o conhecimento do comportamento cultural humano, obtido por aprendizado, considerando-o em todas as suas dimensões. Tal como para a Antropologia e para a Educação, a diversidade humana representa grande riqueza de problema heurístico a demandar pesquisa. Ademais disso, a abordagem antropológica da educação opera com missão relevante: analisa a construção do conhecimento contextualizado socialmente. Em epítome, a Antropologia Educacional se configura jovem, contudo auspiciosa subárea epistemológica.

Palavras-chave: Antropologia. Educação. Cultura.

1 INTRODUÇÃO

Considerando que a educação sempre constitui atividade intencional, a ser medida pela referência a uma finalidade ou projeto, ela configura práticas sociais movidas por interesses inerentes à cultura, felicidade dos indivíduos e sobrevivência da espécie humana.

Contudo, os novos conceitos e estruturas, gestados pela Antropologia da Educação, nascem e permanecem provisórios e tensos, embora estejam sempre em busca de consistência argumentativa e analítica, de modo a oferecer potencial explicativo e estruturante para a elaboração de teorias e práticas pedagógicas.

Ademais disso, esta subárea epistemológica constitui domínio primordial do saber pedagógico atual, caracterizado pelo pluralismo e pela diversidade. Nenhuma teoria pedagógica produz sozinha o saber necessário à educação. Por conseguinte, a abordagem antropológica da Educação pode prestar relevante contributo para o avanço científico.

2 ANTROPOLOGIA

Etimologicamente, o termo Antropologia significa o estudo do humano. Verdíca ciência da humanidade, ela se

preocupa em avaliar cientificamente o ser humano na sua totalidade, o que lhe confere, segundo Marconi e Presotto (1987), um tríplice aspecto:

- 1) Ciência Social – propõe conhecer o ser humano como elemento complementar de grupos organizados.
- 2) Ciência Humana – volta-se designadamente para o humano como um todo: suas crenças, sua história, usos e costumes, filosofia, linguagem, entre outros.
- 3) Ciência Natural – interessa-se pelo conhecimento psicossomático do humano e seu desenvolvimento.

Já Hoebel e Frost (apud MARCONI; PRESOTTO, 1987) definem a Antropologia como a ciência da humanidade e da cultura. É uma ciência superior social e comportamental, e mais, na sua relação com as artes e no interesse do antropólogo de sentir e comunicar a maneira de viver total de povos específicos, é também uma disciplina humanística.

Destarte, a Antropologia tem uma dimensão biológica, como antropologia física; uma dimensão sócio-cultural, como Antropologia Social e/ou Antropologia Cultural; e uma grandeza filosófica, como Antropologia Filosófica. Sem dúvida, a tarefa que se atribui à Antropologia é muito vasta, o que facilita a proliferação de subdivisões e paradigmas distintos agrupados sob esta denominação comum (BARRIO, 2005).

Todavia, a diversidade dos seus campos de interesse, constitui-se em uma ciência polarizadora, que precisa da colaboração de outras áreas do saber, mas conserva sua

unidade, uma vez que seu enfoque de interesse é a cultura humana.

A Antropologia tende ao conhecimento completo do humano, o que torna suas perspectivas muito mais abrangentes.

Deste modo, uma conceituação mais vasta a define como a ciência que estuda o homem, suas produções e seu comportamento. O seu interesse está no ser humano como um todo – ser cultural e ser biológico e –, preocupando-se em revelar os fatos da natureza e da cultura. Arrisca compreender a existência humana em todos os seus aspectos, no tempo e no espaço, partindo do princípio da estrutura biopsíquica. Procura também a compreensão das manifestações culturais, do comportamento e da vida social.

O objeto da Antropologia engloba as maneiras físicas primitivas e atuais do homem e suas manifestações culturais. Atribui-se ao antropólogo a tarefa de proceder as generalizações, estabelecendo princípios explicativos do desenvolvimento e da formação das sociedades e culturas humanas.

Hoebel e Frost (apud MARCONI; PRESOTTO, 1987) afirmam que a Antropologia fixa como seu objetivo o estudo da humanidade como um todo e nenhuma outra ciência analisa metodicamente todas as manifestações do ser humano e da atividade humana de maneira tão integrada.

Assegurar que a Antropologia consiste na ciência do humano não quer dizer muito, pois qualquer disciplina entre ciências humanas trata do homem e é, portanto, uma ciência do humano. Trata-se, pois, de tautologia.

A definição abrangedora da Antropologia como o estudo do humano e de suas obras justifica-se, porque centra sua atenção nesta criatura, quer seja amplo ou estreito o foco de seu interesse.

A grande amplitude do tema impõe à Antropologia o desenvolvimento de técnicas e objetivos especiais para dar unidade a seus propósitos e métodos.

A Ciência Antropológica dividiu-se em dois grandes campos, um refere-se à forma física do homem, o outro ao seu comportamento aprendido, chamam-se respectivamente Antropologia Física e Cultural, sendo que aquela é, em essência, biologia humana. Os antropólogos físicos estudam problemas tais como a natureza das diferenças raciais com transmissão de traços somáticos de uma a outra geração; o crescimento, desenvolvimento e decrepitude do homem (HERSKOVITS, 1963).

Assim, os antropólogos culturais estudam, por outro lado, os processos ideados pelo humano para enfrentar o meio natural e o ambiente social; e ainda como se aprendem, conservam e transmitem de uma a outra geração corpos de costumes.

3 CULTURA: UM CONCEITO ANTROPOLÓGICO

A cultura, para os antropólogos em geral, constitui-se no conceito básico e central de sua ciência. O termo cultura não se restringe ao campo da antropologia.

Várias áreas do saber humano valem-se dele, embora seja outra a conotação. Muitas vezes, a palavra cultura é empregada para indicar o desenvolvimento do indivíduo por meio da educação, da instrução. Nesse caso, uma pessoa culta seria aquela que adquiriu domínio no campo intelectual ou artístico.

Seria inculto a que não obteve instrução. Porém, os antropólogos não empregam os termos culto ou inculto, de uso popular, e nem fazem juízo de valor sobre esta ou aquela cultura, pois não consideram uma superior a outra.

Elas apenas são diferentes em nível de tecnologia ou integração de seus elementos. Para os antropólogos, a cultura tem definição ampla. Engloba as maneiras comuns e aprendidas da vida, transmitidos pelos indivíduos e grupos, em sociedade (MARCONI; PRESOTTO, 1987).

A cultura, portanto, pode ser analisada, ao mesmo tempo, sob vários enfoques: idéias; crenças; normas; atitudes; padrões de conduta; abstração do comportamento; instituições; técnicas e artefatos.

A antropologia cultural é o campo mais amplo da ciência antropológica. Abrange o estudo do homem como ser cultural, ou seja, fazedor de cultura.

Pesquisa as culturas humanas no tempo e no espaço, suas origens e desenvolvimento, suas semelhanças e diferenças. Tem enfoque de interesse voltado para o conhecimento do comportamento cultural humano, obtido por aprendizado, considerando-o em todas as suas dimensões. O humano dimana do meio cultural em que se socializou.

Ele é um herdeiro de um extenso processo acumulativo, que reflete o conhecimento e a experiência adquiridos pelas abundantes gerações que o antecederam. A manipulação apropriada e criativa desse patrimônio cultural admite as inovações e as invenções.

Para Barrio (2005) a antropologia cultural é o estudo e descrição dos comportamentos aprendidos que caracterizam os diferentes grupos humanos. O antropólogo cultural tem que se ocupar das obras materiais e sociais que o homem criou através de sua história e que lhe permitiram fazer frente a seu meio ambiente e relacionar-se com seus congêneres.

À semelhança do verificado em toda a Ciência Humana, seu desígnio básico consiste no problema da relação entre modos de comportamento instintivo e adquirido, bem como o das bases biológicas gerais que servem de estrutura às aptidões culturais.

Assim, no campo cultural, o antropólogo desenvolve recursos e técnicas de pesquisa, ambos ligados à observação de campo. Este é o seu laboratório, onde aplica a técnica da observação direta, que se completa com a entrevista e a utilização de formulários para registro de dados.

A análise da cultura de uma formação social estabelece uma reconstituição da realidade, que é organizada a partir da consciência que dela têm os portadores da cultura. Sem se fixar, obviamente, aos aspectos conscientes da conduta, é por meio deles, em sua relação com o comportamento evidente, que a cultura pode ser reconstituída (DURHAM, 2004). Importa reconhecer que

o conceito foi construído em função de problemas específicos da investigação antropológica, os quais dizem respeito ao estudo dos povos chamados primitivos, isto é, sociedades relativamente indiferenciadas.

De certo modo, é possível dizer que os aspectos gerais do conceito de cultura podem ser apreendidos como um conjunto de pressupostos que decorrem do modo pelo qual a antropologia concebeu seu objeto e definiu os problemas básicos do trabalho de campo.

Os estudiosos da cultura interessam-se, pois, por compreender como uma certa maneira de conseguir um fim determinado pode variar amplamente de um a outro povo, servindo entretanto, a cada um para conseguir seu ajustamento diante da vida.

Tratam de especificar como as formas estabelecidas de tradição mudam no decorrer do tempo, quer em conseqüência de desenvolvimentos internos ou de contatos com modos estranhos, e como um indivíduo nascido numa dada sociedade absorve, usa e influencia os costumes que constituem sua herança cultural.

A Antropologia Cultural tem um campo de interesse muito mais amplo que as disciplinas afins no campo das ciências sociais e das humanidades, cada uma das quais apenas se ocupa de um segmento da atividade humana (HERSKOVITS, 1963). Além disso, a Antropologia Cultural tem com outras disciplinas afinidades mais amplas que qualquer outro ramo da Ciência matriz.

Uma vez que trata das obras do humano em toda sua grande variedade, tropeçou, até mesmo para fixar sua

nomenclatura, com maiores dificuldades que qualquer outro ramo da disciplina.

Embora a mudança cultural seja ubíqua e sua análise, portanto, fundamental no estudo da vida dos grupos humanos, não se deve esquecer que, tal como qualquer aspecto do estudo da cultura, se dá em termos de ambiente e subjetividade, e não em termos em si absolutos. A cultura é ao mesmo tempo estável e mutável.

A mudança cultural pode ser estudada apenas como uma parte do problema da estabilidade cultural, a qual só pode ser entendida quando se mede a mudança relacionada com o conservantismo. Embora a cultura possa ser automática e as sanções dadas por supostas, qualquer forma aceita de ação ou de crença, qualquer instituição dentro de uma cultura tem sentido.

De acordo com o magistério de Laraia (1996), os antropólogos estão completamente convencidos de que as diferenças genéticas não são ocasionadas pelas diferenças culturais. Não existe ligação significativa entre a distribuição dos comportamentos culturais e a distribuição dos caracteres genéticos.

Assim sendo, a posição da moderna Antropologia é que a cultura age seletivamente, e não casualmente, com relação a seu meio ambiente, explorando certas possibilidades e limites ao desenvolvimento, para o qual as forças determinantes estão na própria cultura e na história da cultura.

Pode-se dizer que a comunicação é um processo cultural. Uma das tarefas da antropologia moderna tem sido

a reconstrução da definição de cultura, fragmentada por numerosas reformulações.

Mais explicitamente, a linguagem humana é um produto da cultura, mas não existiria se o homem não tivesse a possibilidade de desenvolver um sistema articulado de comunicação oral.

Os antropólogos sabem de fato o que é cultura, mas discordam no modo de exteriorizar este conhecimento (LARAIA, 1996). A herança cultural, desenvolvida através de inúmeras gerações, sempre condicionou a reagir depreciativamente em relação ao comportamento daqueles que atuam fora dos padrões aceitos pela maioria da comunidade.

Assim, o fato de que o homem vê o mundo através de sua cultura tem como conseqüência a capacidade em considerar o seu modo de vida como o mais natural e o mais correto. Além disso, cada cultura ordena a seu modo o mundo que a circunscreve e que esta ordenação dá um sentido cultural à aparente agitação das coisas naturais.

A Antropologia Cultural, ciência de caráter hermenêutico, corre o risco de dissolver o momento da diferença, do não-idêntico na emergência de um conceito universal de compreensão e de uma metodologia positiva universal de apropriação hermenêutica do estrangeiro e de cortar sob medida (WULF, 2005).

A cultura é, sobretudo, considerada como alguma coisa nacional, e enquanto tal, ela é associada a um território preciso e a uma língua, tradições, memórias, símbolos e rituais comuns.

Cada sistema cultural está sempre em transformação. Entender esta dinâmica é importante para diminuir o choque entre as gerações e evitar comportamentos preconceituosos.

Da mesma maneira que é fundamental para a humanidade a concepção das diferenças entre povos de culturas diferentes, é preciso saber entender as diferenças que ocorrem dentro do mesmo sistema. Todavia, grande parte dos padrões culturais de um dado sistema foi copiada de outros sistemas culturais. A esses empréstimos culturais a antropologia denomina difusão. Os antropólogos estão convencidos de que, sem a difusão, não seria possível o grande desenvolvimento atual da humanidade.

4 ANTROPOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Segundo Wulf (2005) o saber antropológico tem um papel importante tanto no campo das ciências da educação, quanto no domínio da pedagogia prática.

Deste modo, surge uma nova dimensão do saber pedagógico chamada antropologia pedagógica ou, dito de forma mais precisa, antropologia histórica e cultural da educação. Essa designação abre o cenário de um dos mais inovadores e desafiantes debates da educação na atualidade: a superação dos sistemas fixos e fechados de princípios e valores por uma perspectiva histórica e cultural e, portanto, sempre provisória e relativa da pedagogia.

Durante os anos de 1960 e 1970, a Antropologia Educacional se interessava somente pela criança vendo nela apenas um *homo educandus*. Ela destacava generalidades sobre a educação da criança, sua vocação, abstraindo suas condições histórico-culturais. As diferenças culturais e históricas existentes entre as crianças, tal qual já se analisava na Antropologia Cultural, na região anglo-saxônica, pareciam menos interessantes (WULF, 2005).

Somente no início dos anos 90, ao se descobrir a dupla historicidade e o domínio da antropologia histórica, pôde se efetuar uma mudança de tática. Nos anos 90, foram feitas várias tentativas de se utilizar esta nova descoberta no sentido de fazer avançar a antropologia histórico-pedagógica.

Dessa forma conseguiu-se enfim compreender o alcance da antropologia comparada, que consiste na articulação de uma perspectiva geral com uma perspectiva particular.

Conforme a concepção humboldtiana, de acordo com Von Humboldt, a antropologia comparada tem sua particularidade no fato de que trata de uma matéria empírica de modo especulativo, de um fato histórico de modo filosófico e da natureza humana no sentido de seu desenvolvimento possível (WULF, 2005).

A Antropologia não é, portanto, mais nem unicamente empírica, nem unicamente filosófica. Trata-se, pelo contrário de conciliar o filosófico e o empírico, de compreender um fato histórico dentro de uma perspectiva filosófica, a fim de descobrir uma evolução possível da natureza humana. Ao estabelecer essa relação entre a

filosofia e a empiria, entre o transcendental e o histórico, Von Humboldt⁵ se envolve num estudo histórico-antropológico orientado pela filosofia.

Na medida em que este estudo tem como tarefa evidenciar as possibilidades de desenvolvimento, os objetivos da antropologia juntam-se aos da educação. Nessa ótica, eles não visam estabelecer uma norma, mas explorar as diferenças entre cultura, períodos históricos e indivíduos. A Antropologia busca expor as particularidades da característica moral do homem comparando diferentes tipos de ser humano.

O conhecimento da característica moral parece ser o objetivo principal da antropologia. A tarefa da antropologia era explorar as diferenças culturais entre os indivíduos e a sociedade. Ainda que a diferença entre os tipos humanos seja muito importante, é também indispensável reconhecer que os indivíduos e as sociedades formam um conjunto.

Por conseguinte, tal Ciência visa, por um lado, explorar as diferenças entre sociedades, culturas e indivíduos; por outro, trata de compreender o ideal de humanidade em toda a diversidade e contingência.

Sendo dado que a pesquisa antropológica se encarrega de descobrir as características de diferentes sociedades, de diferentes indivíduos e agrupamentos humanos, é necessário definir a noção de característica.

⁵ Alexander von Humboldt foi um naturalista que se desenvolveu e se especializou em diversas áreas. Foi etnógrafo, antropólogo, físico, geólogo, mineralogista, botânico, vulcanólogo e humanista, tendo lançado as bases de ciências como a Geologia, Climatologia e Oceanografia.

A Antropologia Comparada tende a reconstruir o caráter do ser humano a partir de suas expressões e de suas maneiras. Trata-se de compreender seus traços individuais, a relação de forças que o movem e sua força interior e perfeição, muito mais que suas atitudes e fins exteriores. Ao analisar o indivíduo, é necessário distinguir o que é essencial do que é acessório, do compreender no tempo e na história, bem como sua abertura para o futuro.

Finalmente, é necessário sintetizar a diversidade dos fenômenos na unidade mais elevada. Assim, a antropologia tem por tarefa analisar a abrangência da diversidade dos homens sem para isso desprezar a identidade.

O conhecimento do humano e sua educação estão estreitamente ligados. Educar o ser humano é impossível sem conhecê-lo, sem que estudos antropológicos sejam efetuados. Por seu lado, a antropologia visa à educação do indivíduo e da espécie humana. A relação entre a antropologia e a teoria da educação é contingente, há diversas possibilidades para determinar o nexo entre as duas e para realizar uma de suas possibilidades, depois de se fazer uma escolha. Se a relação entre antropologia e educação é considerada como contingente, ela é então aberta e variável, exigindo minuciosa investigação e posicionamento em cada nova situação. Essa abertura de possibilidades exige uma escolha, pois ela deve ser delimitada em cada situação histórica específica.

O saber antropológico é adquirido através da investigação de diferentes culturas, diferentes grupos ou indivíduos. Ele ajuda a compreender especificamente cada cultura, cada grupo e cada pessoa.

De acordo com Wulf (2005) o esforço para compreender globalmente o homem, avançando-se para além do individual e incluindo as diferenças e as contingências, torna-se um desafio para a antropologia histórica e cultural. A educação visa ligar condições exteriores da sociedade com condições interiores do indivíduo.

Para que tais processos tenham sucesso, é necessário que o indivíduo seja livre e que a sociedade crie possibilidades suficientes de educação. Somente assim poder-se-ia produzir uma cultura complexa.

Os resultados desses processos de educação são abertos frente ao futuro. Isso quer dizer que a educação supõe o aspecto desconhecido e incerto do futuro, assim como o caráter infinito da formação humana. Os estudos de Von Humboldt sobre a linguagem unificam sua concepção de antropologia e sua teoria da educação, acrescentando também a isso novas dimensões (WULF, 2005).

Assim, tal como para a antropologia e a teoria da educação, a diversidade histórico-empírica das línguas é para Von Humboldt uma riqueza do mundo e do homem. Entretanto tal diversidade não impede a comunicação entre os homens.

Da mesma forma que em antropologia a investigação de diferentes culturas aumenta o saber sobre o ser humano, a exploração de diferenças entre as línguas faz aumentar o saber sobre o fenômeno língua.

É a linguagem que faz com que o mundo seja humano; ela traduz o mundo em um mundo do homem. Suas fronteiras são os limites da cultura e do indivíduo.

Perante a importância do papel da economia do trabalho e da economia do tempo no empenho de se criar o homem universal, a questão antropológica é retomada de uma aceleração do tempo e diminuição do trabalho. O sentido e os objetos percebidos se entrecruzam não somente quando se vê, mas também quando se toca, quando se escuta e se degusta. O homem não vê sem pressupostos.

Por um lado, o indivíduo começa a perceber o mundo de maneira antropomórfica, isto é, partem de suas bases fisiológicas. Por outro lado, a percepção se orienta segundo dados histórico-antropológicos e culturais.

Conforme Wulf (2005) a educação exige o trabalho das representações interiores. Trabalho em discurso, mas em procura do seu conteúdo genuíno.

A educação deve, portanto, tornar os seres humanos capazes de melhor gerir essas tensões e conflitos, a fim de construir um futuro comum para a humanidade. É necessário considerar a educação como um valor em si e como um processo que dura toda a vida. Mesmo que a educação deva enfrentar as novas exigências da sociedade, da economia e da política, é necessário evitar reduzi-la a algo totalmente amarrado a essas exigências.

A educação e a formação devem tornar-se flexíveis e levar em conta a diversidade e a heterogeneidade do mundo e de suas regiões. Trata-se de ensinar aos seres humanos a viver em conjunto de forma pacífica e construtiva.

Ao se ensinar a viver em conjunto, espera-se desenvolver o conhecimento dos outros e a criatividade. Entre as formas do conhecimento, deve se dar muita importância às ciências, porque elas contribuem muito para

o desenvolvimento social. A educação e a formação devem, sobretudo, estar atentas ao desenvolvimento da memória, da reflexão, da imaginação, da saúde, das faculdades estéticas e comunicativas e também às necessidades concretas dos indivíduos.

O saber antropológico da educação funciona numa dupla contextualização histórica e cultural. Por um lado, para aquele que produz o conhecimento, por outro, para aquele que, nas pesquisas, se apóia nesse conhecimento, produzido num determinado contexto. Essa dupla historicidade e culturalidade torna relativo o conteúdo do saber antropológico. Ademais disso, a Antropologia Educacional torna-se uma antropologia histórica e cultural da educação, que leva em conta a historicidade e a culturalidade do pesquisador e de seu objeto.

A antropologia histórica e cultural da pedagogia procura ainda relacionar suas perspectivas e métodos com as perspectivas e métodos de seu objeto. Para Wulf (2005) a Antropologia da Educação tem por tarefa a análise, a organização, a reavaliação e a produção do saber através das ciências da educação, bem como a desconstrução dos conceitos da educação, numa perspectiva antropológica.

Por fim, pode-se dizer que a Antropologia da Educação inclui também a reflexão tanto sobre as competências quanto sobre os limites de seu próprio saber.

Ela analisa as dificuldades da autodefinição do homem e de sua educação, que surgem com o desaparecimento dos pontos de referências universais. A mesma mostra como as conseqüências dessas dificuldades dependem da relação com suas próprias condições de produção.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A antropologia tem por finalidade mostrar a diversidade dos seres humanos para melhor compreender quem são os homens.

Contudo, compreender não é simplificar e negar as contradições, nesse ínterim, a antropologia tenta compreender o homem em toda a sua complexidade. Essa é a razão pela qual ela se interessa, sobretudo, pela diferença entre as culturas, os períodos históricos, os grupos e os indivíduos.

A linguagem, a educação e a antropologia estão estreitamente ligadas, ser humano quer dizer ser capaz de falar e de se formar. É menos importante constatar que o indivíduo é capaz de falar e de ser formado do que definir a característica de uma língua num contexto histórico específico e a cultura que ela envolve.

Investigar isso é a tarefa da Lingüística e das Ciências Educacionais. Pode-se dizer que a tarefa da educação sempre foi forjada em debates, pelos quais foram sendo formadas na história das culturas humanas, imagens do dever-ser do homem quanto ao seu presente ou futuro, com base na memória de algum passado digno de ser retirado do esquecimento.

Destarte, o debate da educação precisa, principalmente, ser prático no sentido de refletir, seja crítica ou propositivamente, sobre demandas e compromissos, os quais podem mobilizar educadores e instituições, na decisão, planejamento e execução de políticas de educação.

Os educadores precisam ter uma atitude antropológica para fundamentar seu trabalho. Embora tenham um certo nível de consciência desse saber, os educadores não dispõem de mecanismos sistemáticos e rigorosos para tornar tal saber, veladamente presente em seu cotidiano, mais explícito.

É esse fundamento que a Antropologia da Educação se dispõe a desenvolver.

A Antropologia Educacional vem ao encontro da nova perspectiva de investigação que abandona sua pretensão tradicional de investigar o homem e o educando como seres universais em favor de uma visão menos transcendentalista e mais realista, mais datada e historicamente contextualizada.

Não se pode imaginar que a antropologia alimente pretensões de um novo universalismo epistêmico. Ao contrário, ela preserva sempre um caráter crítico/reflexivo que, aliás, decorre necessariamente da supressão dos referenciais estáveis e universais que davam sustentação à teoria tradicional.

A Antropologia é plural e está sempre aberta ao diferente, não permitindo que o seu saber se consolide de forma precipitada. A Antropologia da Educação viabiliza uma análise adequada da complexidade, da interculturalidade e das novas tecnologias que são as grandes incógnitas do saber pedagógico.

Ademais disso, a Antropologia da Educação se apresenta como um projeto de reflexão sistemática a respeito de alguns fenômenos inerentes à cultura moderna e contemporânea que já vêm sendo percebidos e analisados

de forma isolada, pontual e desconexa por autores e teorias de diversas procedências.

Cada pesquisador, cada educador, cada professor possui um saber antropológico sem o qual ele não poderia trabalhar. Deste modo, é necessário, tanto aos que lidam com as ciências da educação quanto aos educadores, tomar consciência dos postulados antropológicos que fundamentam o trabalho educacional.

É por isso que é preciso estabelecer uma atitude antropológica para a pedagogia ou até mesmo para a educação.

REFERÊNCIAS

BARRIO, Angel B. Espina. *Manual de antropologia cultural*. Recife: Massangana, 2005.

DURHAM, Eunice Ribeiro. *A dinâmica da cultura: ensaios de antropologia*. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

HERSKOVITS, Melville J. *Antropologia cultural: man and his works*. São Paulo: Mestre Jou, 1963. Tomo I.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. 11 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

MARCONI, Marina de Andrade; PRESOTTO, Zelia Maria Neves. *Antropologia: uma introdução*. 2 ed. São Paulo: Atlas, 1987.

WULF, Christoph. *Antropologia da educação*. Campinas, SP: Alínea, 2005.

ECONOMIA DA EDUCAÇÃO: O PAPEL DA ESCOLARIZAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO

RESUMO

Atualmente, configura-se consenso quanto à relação direta entre educação e desenvolvimento econômico, ou seja, entre o enriquecimento das nações e seu grau escolar, entre o progresso econômico e a capacidade criadora e transformadora de seu povo. Neste sentido, a política educacional está relacionada diretamente com o contexto e a organização política de cada sociedade, e o seu perfil depende em grande parte desse aspecto da sociedade em que ela se processa. A política educacional deve assegurar o direito à educação para todos os cidadãos. Junto a outras políticas sociais asseguradoras de seus respectivos direitos, ela tem por fim proporcionar condições mais igualitárias de vida, proporcionando oportunidades iguais de existência para todos. Pode-se dizer que o financiamento da educação básica refere-se aos usos e controle da aplicação dos recursos financeiros no grau da educação escolar brasileira que abrange a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Assim, o papel que a educação pode desempenhar no desenvolvimento econômico é mais evidente em relação com a formação de mão-de-obra profissional e técnica, mas também é importante sua influência sobre a inversão tecnológica, a difusão de

inovações, a aptidão empresarial, os padrões de consumo, a propensão à poupança, a adaptabilidade a mudanças econômicas e a participação ativa dos distintos setores sociais nas tarefas do desenvolvimento. Por conseguinte, faz-se mister a configuração epistemológica plena da disciplina Economia da Educação.

Palavras-chave: Economia da educação. Política educacional. Desenvolvimento econômico.

1 INTRODUÇÃO

A educação visa ao alcance de um conjunto de normas éticas e morais. Sendo assim, a grande importância dos ensinamentos de normas, éticas e morais, está no fato de que elas constituem princípios básicos da vida social, sem os quais a sociedade se autodestrói através dos tempos, podendo redundar após duas ou três gerações, na cristalização de causas inarredáveis, de patologia social, tais como violência, prevaricação, delinquência, irresponsabilidade e horrores sociais.

É indiscutível a importância da educação para o progresso de uma nação, seja ela desenvolvida ou esteja em vias de desenvolvimento. Economistas, sociólogos e outros intelectuais, a par de agentes políticos, com unanimidade professam tal ponto de vista, quer como utilização eficaz dos recursos humanos, quer como inversão de capital com rendimentos passíveis até de mensuração.

Todavia, malgrado a conscientização geral, estão ainda no início os estudos a respeito das funções da educação no desenvolvimento ou do papel da educação na transformação das estruturas econômicas e sociais, no estímulo ao avanço tecnológico ou na sua atuação como investimento.

Em epítome, urgem estudos sobre a Economia da Educação, com ênfase na política e no financiamento educacional para o desenvolvimento econômico.

2 ECONOMIA DA EDUCAÇÃO

A educação se inscreve entre as necessidades vitais da sociedade democrática, por constituir o único meio legítimo de participação de todos em tudo.

Portanto, os problemas da Economia da Educação ou da aplicação da análise econômica para a escolarização estão ainda para ser devidamente equacionados, embora vários economistas hajam manifestado interesse pelos problemas educacionais. Apenas recentemente é que alguns autores começaram a pesquisar assuntos tais como produtividade e lucros da educação, indicadores quantitativos do desenvolvimento do capital humano e outros.

Na época atual, os economistas vêm acentuando a relação direta entre educação e desenvolvimento econômico, ou seja, entre o enriquecimento das nações e

seu capital humano, entre o progresso econômico e a capacidade criadora e transformadora de seu povo.

O interesse dos economistas pela análise da relação entre educação e desenvolvimento foi recentemente estimulado pelo estudo de alguns exemplos de rápido desenvolvimento de países pobres em recursos naturais, mas ricos em recursos humanos, isto é, com elevado nível educacional.

Segundo Pinho (1976) vários educadores brasileiros vêm, há anos, instituindo a necessidade de maior entrosamento entre a educação e a economia, pois reconhecem a importância da contribuição da ciência econômica na análise dos problemas educacionais e por terem consciência dos ligamentos existentes entre a educação e a economia, bem como da importância da valorização do homem pela educação.

Recentemente, alguns economistas começaram a se dedicar especialmente ao estudo da aplicação da análise econômica à educação para medir a importância do capital humano no desenvolvimento, os lucros da educação a curto, a médio e em longo prazo, sua produtividade, as despesas com a educação, as finanças do sistema educacional, a contabilidade da educação, entre outros.

É, principalmente, na época atual que a problemática econômica da educação polariza a atenção de grande número de economistas, tendo em vista não apenas a urgente necessidade de se medir a contribuição dos recursos humanos nas políticas de desenvolvimento econômico, mas, sobretudo, a necessidade de se integrar o

planejamento educacional no contexto dos planos de desenvolvimento global e harmonioso das nações.

3 POLÍTICA EDUCACIONAL

A política educacional é um processo que só existe quando a educação assume um modo organizado, seqüencial, ditado e definido de acordo com os interesses e as finalidades que se tem em relação aos aprendizes envolvidos no processo.

A educação, diferentemente da política educacional, pode existir livre e entre todos, com uma das maneiras que as pessoas encontraram para tornar comum o saber, externando naturalmente as suas crenças. A política educacional, por sua vez, pressupõe organização, seletividade e criteriosidade sobre o que será ou não transmitido.

Para Martins (1993) a política educacional age sobre a educação, mas não tem, como pode parecer num primeiro momento, o domínio sobre ela. Ao contrário, é a própria educação que pode atuar e interferir na política educacional.

Assim, a política educacional é um dos instrumentos para se projetar a formação dos tipos de pessoas de que uma sociedade necessita. Ao contrário da educação, que ajuda a pensar tipos de mulheres e homens, a política educacional ajuda a fazer esses tipos, definindo a forma e o conteúdo do saber que vai ser passado de pessoa a pessoa

para contribuir e legitimar seu mundo, e visando, com isso, garantir a sobrevivência dos vários tipos de sociedade.

Isso quer dizer que a política educacional é carregada de intenções, e são exatamente as intenções o que há de comum em todos os tipos de política educacional. Aprendendo a ler as finalidades de uma política educacional, a pessoa se torna capaz de perceber que tipo de gente a sociedade está querendo, qual o projeto de ser humano que nela prevalece.

A política educacional não retira a força criadora da educação, apenas a canaliza para fins específicos, embora possa também fragilizar o processo pedagógico, impossibilitando uma ação criadora e reflexiva (MARTINS, 1993).

É possível que muitas políticas educacionais, na teoria, tenham como objetivo transformar, através da educação, os indivíduos e a sociedade em algo melhor. Todavia, ao se concretizarem, ao se materializarem, elas podem desencadear um processo que não é ensino, mas sim deseducação.

A política educacional, muito mais que um rol de metas e planos setoriais, é um processo complexo que não se esgota em programas de governo, mas está presente e atua na subjetividade humana.

Ao tratar da educação, que deve ser transmitida de geração a geração, a política educacional está interferindo no corpo de regras sociais constituintes da moralidade de um grupo, podendo incluir ou excluir valores, e acaba delimitando, assim, o próprio processo de formação

subjetiva do ser humano, que envolve os sentimentos e as disposições emocionais que vão regular a sua conduta.

Apesar de não estar em todos os lugares onde está a educação, a política educacional também não está apenas no sistema escolar padronizado, pois ultrapassam os seus limites.

A política educacional se vincula à burocracia do sistema de ensino quando está voltada para a expansão escolar, pois geralmente a opinião que prevalece em políticas tecnocráticas de ensino público é que mais espaço, mais alunos e mais professores exigem mais organização burocrática e mais pessoal de apoio técnico e administrativo.

De acordo com Martins (1993) a política que consegue manter um sistema educacional fundamentado na lei consegue muitas vezes, na realidade, manter um sistema burocratizado, no qual se crê ser preciso controlar aqueles que controlam.

Daí porque com esse tipo de política educacional a hierarquia do sistema escolar está sendo sempre ampliada e acaba geralmente se transformando em um fim em si mesma, mantendo um conservadorismo burocrático, no qual toda crítica é considerada sinal de oposição, ofensa pessoal à autoridade imediata.

Desse modo, a política educacional tecnocrática estimula, de certa forma, a existência dessa repressão à crítica e à ação criativa no sistema escolar. Em contrapartida, isso pode provocar uma crescente indiferença das bases da educação e gerar um número cada vez maior

de professores estimulados a buscar títulos e cargos a qualquer preço.

Tem-se assim uma política educacional que induz os profissionais da educação à submissão política e incentiva o surgimento de professores ignorantes das finalidades da educação e de seu poder político e transformador.

Vale lembrar que não é incomum uma política educacional acabar atuando às avessas, estimulando os professores a ficarem muito mais preocupados com suas carreiras do que propriamente com as aulas que dão ou o aproveitamento e a formação de seus alunos.

Pode-se afirmar que a política de municipalização da educação se coloca como uma alternativa às características estruturais que sustentam a política educacional e permite, ao menos no nível educacional, a devolução às bases daquilo que lhes pertence numa verdadeira democracia. Ela implica um poder maior em favor dos locais onde se estabelece a autonomia do complexo escolar, o que comumente é compreendido como municipalização do ensino.

Essa política não se esgota no âmbito administrativo ou pedagógico, mas pressupõe uma reorientação do exercício do poder: o reconhecimento da maioria das comunidades municipais é muito mais que descentralização administrativa.

Ademais disso, uma verdadeira política educacional municipalizante não pode permitir que o repasse de recursos financeiros ao município seja utilizado como instrumento de coerção ideológica pelo Estado, porquanto isso desestimularia a interação entre os diversos parceiros

que compõem a comunidade escolar, impediria a existência de uma gestão democrática da escola e contribuiria para que a municipalização significasse apenas mandonismo local em sintonia com o poder central.

Com isto, a política educacional municipalizante assegura recursos públicos desvinculados de posições político-partidárias e pressupõe participação, controle e comprometimento por parte da comunidade com a coisa educacional.

Essa política é democrática, porque prevê uma organização da escola que permite aos envolvidos no processo pedagógico ocupar cargos executivos ou participar de órgãos colegiados com mandatos curtos.

Uma política educacional voltada para a gestão democrática nas escolas acaba não sendo definida por um único agente, do governo ou do Estado, embora ela seja também uma política educacional ampla, porque comporta diretrizes gerais.

O positivo nessa política é a abrangência com a qual ela pode operar paralelamente ao espaço, e a flexibilidade, que permite que as localidades operem com suas especificidades. É uma política educacional de âmbito geral, mas que também é traçada em cada município, via elaboração de um plano com a participação da população e dos educadores fixando diretrizes, prioridades e responsabilidades específicas de cada escola.

Todavia, não é decisivo para uma política educacional democratizante o fato de a responsabilidade nominal pela escolaridade obrigatória ser do município, do governo estadual ou do governo federal (MARTINS, 1993).

A política educacional está diretamente ligada ao contexto e à organização política de cada sociedade, e o seu perfil depende em grande parte desse aspecto da sociedade em que ela existe.

4 ECONOMIA E POLÍTICA EDUCACIONAL

A política educacional ajuda a formar tipos de seres humanos, visa assegurar a sobrevivência dos tipos de sociedade. É justamente nesse momento que a política educacional revela sua dupla face: política e econômica.

Há uma interdependência entre ambas as vertentes da política educacional. Nessa interdependência, o teor econômico pesa mais que o político.

De acordo com Martins (1993) o significado econômico da política educacional é bem mais recente que seu teor político, que só nasceu a partir da questão da igualdade social.

A política educacional é responsável por assegurar o direito à educação para todos os cidadãos. Junto a outras políticas sociais asseguradoras de seus respectivos direitos, ela tem por fim proporcionar condições mais igualitárias de vida, dando assim, ao menos em teoria, oportunidades iguais de existência para todos.

Assim, a política educacional, que teoricamente é a responsável pela universalização do ensino, concretamente, não consegue assegurar sequer oportunidades iguais de

escolarização a todos os cidadãos, quanto mais igualdade social.

Na combinação cidadania, trabalho e educação, a extensão da educação a todos se vinculou mais às necessidades econômicas e exigências do processo produtivo do que ao processo de correção das desigualdades sociais. A significação econômica da política educacional passou a prevalecer sobre seu teor político.

À medida que os países se industrializaram e suas economias passaram a ser mais complexas, novas exigências se fizeram para a instrução pública, forçando os sistemas educacionais a atender reivindicações específicas da divisão de trabalho requerido pela economia. Assim, a organização de trabalho em qualquer sociedade influi nos objetivos das políticas educacionais e, conseqüentemente, na determinação das funções de cada nível do sistema de ensino.

Há, de fato, uma grande distância entre educação e trabalho, se for pensar que a profissionalização na escola é precária, já que não consegue acompanhar a crescente automação dos processos produtivos. A essa distância soma-se o fato de nenhuma política educacional ser o caminho para a aceleração ou o aquecimento da economia nem para o aumento das possibilidades de emprego (MARTINS, 1993).

Por fim, na relação entre política educacional e estrutura econômica há uma eterna tensão entre duas dinâmicas: os imperativos da economia e os da democracia em todas as suas formas. E a política educacional está

envolvida nos grandes conflitos inerentes, tanto à dinâmica econômica quanto à dinâmica democrática.

Curiosamente, a pesquisa educacional revela robustez em várias disciplinas, contudo manteve inércia em se tratando da Economia da Educação, verificando-se, embora, grande preocupação popular com seu papel no desenvolvimento econômico.

5 FINANCIAMENTO EDUCACIONAL

Conforme Sheehan (1975, p. 150)

[...] o financiamento é um tópico importante e não é algo que seja estabelecido automaticamente por outras considerações de política.

É evidente que a educação é amplamente financiada pelo setor público. Além disso, o financiamento público da educação está aumentando de importância na maioria dos países.

O primeiro ponto importante que se deve notar é que o financiamento estatal deve ser diferenciado do controle ou da propriedade estatal.

As questões referentes ao financiamento da educação, independentemente da propriedade ou o controle das instituições educacionais, prestam-se à análise econômica, enquanto, por outro lado, as questões que dizem respeito à

propriedade ou ao controle são em grande parte uma questão de valores políticos, sociais e religiosos.

O segundo ponto importante é que um dado compromisso financeiro por parte do Estado poderá ser cumprido de várias maneiras e, por conseguinte, terá vários efeitos.

A vinculação constitucional de impostos é provavelmente o aspecto mais importante da discussão sobre o financiamento da educação estatal (DAVIES, 2004).

Por isso, pode-se argumentar que o financiamento da educação estatal numa perspectiva democrática não deveria depender da riqueza da região, estado ou município onde o indivíduo reside, mas sim dos recursos totais do país.

O equacionamento do financiamento da educação estatal no Brasil requer o enfrentamento das desigualdades tributárias não só entre os diferentes níveis de governo e as diferentes regiões, como também entre municípios de um mesmo estado.

O financiamento da educação básica refere-se aos usos e controle da aplicação dos recursos financeiros no grau da educação escolar brasileira que abrange a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio.

O financiamento da educação básica pública no Brasil se dá com base em recursos procedentes das três esferas de governo. Na educação infantil, tanto o financiamento quanto a oferta são responsabilidades dos municípios.

Já a oferta e o financiamento do ensino médio competem aos estados e ao Distrito Federal. No ensino fundamental, financiamento e oferta são responsabilidades das duas esferas: a estadual e a municipal, incluindo o

Distrito Federal. À União compete somente no que se refere ao financiamento, com papel supletivo e redistributivo.

Existe uma violenta vinculação entre o financiamento público da educação e a situação socioeconômica do país, ao passo que as principais fontes de recursos para a educação pública procedem da arrecadação de impostos, que é dissimulada pelo desempenho da economia.

Atualmente, o financiamento da educação pública no Brasil é realizado por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef).

As ações de apoio ao ensino médio fazem parte de uma mudança na maneira de financiamento da educação brasileira: a substituição do Fundef, que financia o ensino fundamental, pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb). O novo fundo tem mais recursos e atende a todos os níveis da Educação Básica.

Entre os programas mais importantes enfatiza-se a lei de criação do Fundo da Educação Básica que tramita no Congresso Nacional. O Fundeb amplia os recursos para o financiamento da educação e compreende os ensinos infantil, fundamental, médio, especial e a educação de jovens e adultos.

A educação está intensamente ligada ao Estado e ao Poder. O diagnóstico parte do conhecimento do local, como espaço globalizador da sociedade. O poder local e a educação básica têm uma afinidade dialética que pode ser percebida por meio do financiamento da educação municipal, política pública descentralizadora do governo central e ferramenta concentradora destas relações.

O poder local não se sintetiza no exercício dos poderes políticos e econômicos que se inter-relacionam, dividindo o governo municipal e o significado de políticas públicas.

A educação é um serviço que reflete as estruturas econômicas, sociais e políticas, considerando a ideologia do estado, com claras funções de controle e exclusão social, oferecendo serviços diferentes a partir do próprio ingresso ao sistema.

O financiamento da educação básica, com recursos da Quota-Federal, Salário-Educação, repassados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), aos estados e municípios, admitiu delimitar o relacionamento entre o Poder e Educação, Estado e Sociedade, e as dimensões entre privado e público, local e central.

Assim, as ações do financiamento são basicamente políticas, apontando atender a interesses privados que permeiam a educação municipal, por sua vez, ligada ao poder social e econômico e centrado nas elites locais.

Esse assunto traduz a falta de prioridade que a educação municipal representa para o governo local, se cogita nas deficiências e qualidade do ensino público obtido, no desperdício do dinheiro público e na ausência de compromisso dos gestores públicos e da burocracia submergida, reforçando, portanto, os problemas estruturais da educação pública do país.

Pode-se dizer que o financiamento da educação de crianças e adolescentes tem de ser considerado prioridade absoluta, com destinação privilegiada de recursos. Não se estabelece uma grande nação economizando recursos na educação.

A pesquisa acerca da política de financiamento educacional tem como essência a compreensão de que é fundamental a avaliação da política pública implementada pelos diversos níveis da administração do Estado, visto que o controle e o acompanhamento da ação do Estado é parte do processo de democratização deste.

No caso do financiamento educacional, tanto a implantação do FUNDEF, quanto a determinação dominada na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de integração das creches no sistema de ensino, são medidas determinadas em âmbito nacional que interferem de modo central na política municipal de educação.

Assim sendo, a análise da direção do gasto público em educação tomou de maneira substantiva a relação entre política regional, local e nacional.

O problema do financiamento de instituições superiores e médias de ensino estabelece um dos maiores problemas que obstaculiza o desenvolvimento de iniciativas novas na matéria. A grande parte dos doadores que apóiam na esfera de educação, fazem comumente questão para que os custos de funcionamentos sejam cobertos pelos países beneficiários por meio de dotações orçamentais.

Infelizmente, as dificuldades orçamentais congregadas a uma fraca priorização e programação no processo de alocação de recursos inviabilizam o funcionamento das instituições de ensino de tipo superior e médio.

Partindo-se da premissa de que o financiamento educacional pelo poder público constitui-se numa consolidação de direito concedido à população, o ponto de vista a ser dado na projeção de financiamento deste Plano,

vislumbra a questão da cidadania traduzida por meio da garantia da aplicação de recursos constitucionalmente eleitos, o aumento das fontes de financiamento por meio do aporte de recursos mediante celebração de parcerias e convênios e a apropriação democrática e cidadã da questão dos recursos públicos educacional pelos seus atores.

6 EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO

A educação para o desenvolvimento constitui uma estratégia, pois ela deve visar à formação de recursos humanos aptos a participar da dinâmica do processo econômico.

À medida que um país se desenvolve, ele passa a depender menos dos recursos naturais e cada vez mais da tecnologia e do trabalho qualificado. Formação profissional, tecnologia e desenvolvimento econômico-social são situações e atitudes que se integram ou ainda termos de uma equação. A educação oferece ao educando algumas opções, sejam elas em função do grau do ensino, sejam em função da escolha da especialização (BAPTISTA FILHO, 1975).

O desenvolvimento econômico global tem sido analisado sobejamente e o seu relacionamento com a formação e utilização de recursos humanos de alto nível constitui atualmente uma das grandes preocupações dos administradores e economistas.

O papel que a educação pode desempenhar no desenvolvimento econômico é mais evidente em relação à formação de mão-de-obra profissional e técnica, mas também é importante sua influência sobre a inversão tecnológica, a difusão de inovações, a aptidão empresarial, os padrões de consumo, a propensão à poupança, a adaptabilidade a mudanças econômicas e a participação ativa dos distintos setores sociais nas tarefas do desenvolvimento.

A idéia de que a educação tem um alto valor econômico não é nova, porém só recentemente estão sendo intensificados os estudos para determinar qual deverá ser a alocação ótima de recursos à educação, a fim de incluí-la nos planos integrais de desenvolvimento.

O desenvolvimento econômico pode correr grave risco tanto se não se cumprem os fins individuais e sociais do sistema educativo como se deixam de realizar os de ordem estritamente econômica.

Por sua tendência conservadora e sua estreita vinculação com a estrutura social existente, os sistemas educativos podem favorecer a perpetuação de atitudes pouco propícias ao desenvolvimento econômico (ECHEVARRÍA et al., 1967).

Destarte, é evidente o alto valor econômico de escolarização eficaz para todas as crianças. Tal educação proporciona ao indivíduo as condições mínimas para participar na economia moderna como produtor e consumidor e para receber formação profissional, na escola ou no trabalho mesmo.

Os benefícios econômicos que se obtêm da educação primária universal eficaz são praticamente incalculáveis. Como constituem um melhoramento para toda a população, não podem ser avaliados tão somente pelas diferenças nos níveis de renda ou pela necessidade de contar com aptidões determinadas.

Do ponto de vista econômico, um país que inicia seus esforços de desenvolvimento com um sistema escolar rudimentar poderia conceder uma prioridade demasiado alta à expansão da educação primária em relação a outros níveis de educação.

O desenvolvimento econômico e o educacional não de ser coerentes. O serviço educativo deve prover o país de conhecimentos técnicos e de um grau de evolução cultural que favoreça o crescimento da população e o melhoramento do nível de vida de seus habitantes.

Assim, o desenvolvimento econômico e, conseqüentemente, a obtenção de rendas individuais mais altas, constituem o único recurso viável para incrementar a escolaridade, porque o trabalho do menor representa um obstáculo à sua permanência na escola, ou, pelo menos, na sua maior dedicação às atividades escolares.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prioridade da educação, não só para o desenvolvimento econômico das nações, mas, sobretudo,

para a escalada social do homem é, contemporaneamente, preocupação de muitos governantes.

Assim, se a cultura de um povo é democrática e ele atua nas decisões políticas, é provável que sua política educacional acate as sugestões e os anseios da população, mas em contextos autoritários, nos quais o povo é subjugado por uma cultura extremamente dominadora, é comum predominar uma política educacional de evidência platônica.

Nenhuma política educacional, tecnicamente determinada pelo desenvolvimento econômico, contribui necessariamente para a construção de uma sociedade democrática, com mais igualdade entre os homens e as mulheres, embora possa contribuir para a dinamização da economia.

A política educacional procura manter a escola como lugar de aprendizagem e situá-la entre o tipo de estrutura de relações sociais da qual os alunos procedem e o tipo de estrutura de relações sociais a que se supõe que estejam destinados enquanto indivíduos produtivos.

Todavia, o financiamento da educação pública é instrumento fundamental para a redução das disparidades sociais no Brasil.

De tal modo, o desenvolvimento econômico implica mudanças de tipo social, de hábitos da população e de atitudes face aos problemas econômicos. Em alguns países, essas mudanças devem ser profundas para que o desenvolvimento se veja frenado na medida em que não se acelere o processo de mutação social.

Finalmente, urge o *status* acadêmico para a disciplina Economia da Educação, para que os estudos da matéria avancem.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA FILHO, Olavo. *Economia da educação, planejamento e explosão demográfica*. São Paulo: Pioneira, 1975.

BRASIL. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:
<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>.
Acesso em: 13 jun. 2005.

DAVIES, Nicholas. *Financiamento da educação: novos ou velhos desafios?* São Paulo: Xamã, 2004.

ECHEVARRÍA, José Medina et al. *Desenvolvimento, trabalho e educação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARTINS, Clélia. *O que é política educacional*. São Paulo: Brasiliense, 1993.

PINHO, Carlos Marques. *Economia da educação e desenvolvimento econômico*. 2 ed. São Paulo: Pioneira, 1976.

SHEEHAN, John. *A economia da educação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

EDUCAÇÃO COMPARADA: RELEVÂNCIA EPISTEMOLÓGICA E OPERACIONAL

RESUMO

A Educação Comparada não constitui propriamente disciplina curricular, mas método para deslinde da realidade, aferindo sistemas pedagógicos, do ponto de vista didático e institucional. Pelas discrepâncias, peculiaridades e similitudes enseja o entendimento e fornece subsídios para o aprimoramento das estruturas aferidas. De um lado, vale-se da Sociologia e de outro da Filosofia. Por via de regra, os estudos da matéria não efetuaram abordagem epistemológica, optando pela aplicação pura e simples do método. Assim sendo, faz-se mister desenvolver pesquisas acerca de Educação Comparada na América Latina, em função do avanço da integração latino-americana. A implementação do método comparativo comporta várias vertentes de análise. O princípio da comparação emana da alteridade, projetando luz sobre as disparidades e assemelhamentos. Urgem esforços para estudos de Educação Comparada, visto que as nações latino-americanas podem auferir sobremodo com os avanços educacionais das outras, mormente ensejo da conjuntura de globalização que ora se processa.

Palavras-chave: Educação. Educação Comparada. América Latina.

1 INTRODUÇÃO

Configura consenso de que a concepção de teorias e metodologias na educação e nas Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, em geral se efetua em condições sociais específicas que não lhe conferem validade universal para explicar fenômenos processados em conjunturas históricas e geográficas diferentes.

Em consonância do magistério de Niskier e Carvalho (1973), a sociedade contemporânea, fortemente influenciada pelos avanços científicos e tecnológicos, coloca em xeque os diferentes sistemas educacionais, outorgando relevo à necessidade de muitas transformações.

Portanto, cotejar constitui recurso eficiente nos misteres da cognição. Devem os pesquisadores educacionais, por isso mesmo, empregar o método comparativo para esclarecimento de problemas teóricos e práticos referentes à sua necessidade.

Reserva-se, todavia, o nome Educação Comparada para designar certo tipo de estudos, primeiramente caracterizado pela escala de observação que emprega e, deste modo, a extensão do objeto que tem em vista elucidar.

A Educação Comparada é como um vasto domínio de estudos interdisciplinares, mais que simples setor isolado de

pesquisa. Pode-se dizer que dela partem e para ela convergem todos os ramos de estudos pedagógicos.

Nem por outra razão muitos dos cultores da especialidade sustentam que o método comparativo precisa figurar na formação geral dos docentes, sendo indispensáveis, com maior profundidade, aos gestores, legisladores e analistas.

Analisar questões do método em Educação Comparada é uma das tarefas mais complexas e, por isso mesmo, das mais gratificantes para o analista, investigador ou estudioso da disciplina. Sendo um campo de estudos relativamente jovem, a história da Educação Comparada, bem como sua sistematização metodológica está, ainda, por se realizar.

No entanto, previamente, faz-se urgente a abordagem epistemológica e histórica, com ênfase na Educação Comparada na América Latina.

2 PRELIMINARES

Cumprе reiterar que a Educação Comparada não constitui, propriamente, disciplina curricular, mas método que se propõe a investigar sistemas educacionais de diferentes países ou regiões, abarcando uma dimensão intra ou internacional, um termo histórico fixo ou em movimento e uma perspectiva, sempre e necessariamente, comparativa.

À luz do magistério de Bonitatibus (1989), aferir consiste em perflustrar dois ou mais elementos ao mesmo tempo, a fim de buscar semelhanças e disparidades.

A comparação, nesse sentido, é uma atividade mental, uma forma intuitiva de conhecimento do ser humano. Toda vez que o indivíduo se depara com um fato novo, com algo desconhecido, procura relacioná-lo a outros da mesma espécie ou categoria, já vivenciados, conhecidos ou experienciados e, dessa maneira, aprendê-lo e incorporá-lo, por sua vez, ao cabedal de conhecimentos.

É assim que se processa o conhecimento humano e é nesse sentido que o indivíduo assegura ser, a comparação, uma atitude mental espontânea intuitiva.

No entanto, a comparação, como método sistemático de trabalho e análise científica, vem se mostrando um método fértil para o estudo e investigação, não apenas nas áreas epistemológicas das Ciências da Natureza, e sim, mais recentemente, nas Ciências Sociais Aplicadas e Humanas.

Deste modo, presentemente, verificam-se ramos comparativos em quase todas as disciplinas. Em tal contexto, a educação se apresenta como relevante objeto de tal abordagem. A Educação Comparada se propõe a investigar os sistemas educacionais num tempo histórico fixo ou em movimento.

Em termos mais específicos, a Educação Comparada pode ser diacrônica ou sincrônica.

As comparações sincrônicas lidam com uniformidades de coexistência, isto é, com fenômenos que coexistem num dado momento histórico. Já as comparações diacrônicas

lidam com uniformidades de sucessão, isto é, com fenômenos que se incidem no tempo.

Embora no campo das ciências sociais e humanas, das quais se apóia a Educação Comparada, nem sempre seja possível estabelecer relações causais entre fenômenos, não resta dúvida que este seria, em última instância, o objetivo das análises diacrônicas.

Os estudos mais recentes de Educação Comparada, voltada para as relações intra-escolares, e até para as intraclases, segundo Bonitatibus (1989), têm, de fato, se mostrado altamente promissores em seus resultados.

Têm demonstrado também que, para determinados tipos de estudos, as investigações no âmbito da unidade escolar podem ser muito produtivas.

Para Lourenço Filho (1961), uma faina relevante da Educação Comparada consiste em alertar o espírito dos educadores para o significado de suas tarefas, dentro de conjuntos, sem a visão do qual perdem elas a maior parte de seu sentido funcional.

No caso particular, nenhuma orientação diversa será satisfatória. Essa abordagem sistematiza material para que, caracterizados certos fins de ação social, expressos num sistema de ensino, com eles se conectem meios ou recursos operacionais hábeis.

Ademais disso, a Educação Comparada se situa entre os instrumentos do avanço, pelas experiências positivas que uma nação pode recolher de outra. O valor das investigações comparativas clássicas, atualmente pouco corriqueiras, jaz, precisamente, na interpretação histórico-filosófica que faziam dos sistemas nacionais de educação e

nas conexões que estabeleciam, ainda que em uma perspectiva culturalista e enciclopédica, entre sociedade e educação.

As origens da interdisciplinaridade em Educação Comparada estão, sem dúvida, em tais estudos que procuram investigar as sociedades em todas as suas dimensões, antes mesmo de tentar compreender seus sistemas de educação.

Contudo, impõe-se colimar que a educação, efetivamente, constitui subsistema do sistema social mais amplo e, nessa medida, a apreensão isolada do sistema educacional carece de operacionalidade.

A educação se conecta umbilicalmente com a sociedade, da qual constitui dimensão, fazendo-se evidente que um estudo de Educação Comparada não pode se limitar à investigação dos aspectos estritamente pedagógicos ou educativos dos sistemas educacionais (BONITATIBUS, 1989).

Neste sentido, para cada fenômeno educativo existe um espectro de razões sociais e culturais mais amplas, que somente podem ser aprendidas por meio da relação recíproca entre sociedade e educação.

Do ponto de vista da Educação Comparada, isto implica que, para se realizar com proveito um estudo comparativo em educação, não bastarão os conhecimentos pedagógicos. Terá, fundamentalmente, que lançar mão de conhecimentos advindos dos mais variados campos do saber.

A par disso, a tentativa de compreender conhecimentos advindos de diversos campos do saber com

o desígnio de esclarecer seu próprio objeto de estudo não é, contudo, atributo da Educação Comparada. Ao contrário, suas raízes estão radicadas na própria disciplina que lhe serve de sustentação, que é a educação.

Por conseguinte, a própria educação é multi ou interdisciplinar em seu processo e a Educação Comparada, ao tomar os sistemas e os fatos educacionais como elemento de seus estudos comparativos, não teria como fugir a esta mesma configuração.

É possível, contudo, que no caso da Educação Comparada, a questão se torne um tanto mais complexa, nem tanto por não se limitar aos fatos educativos no âmbito de um único contexto, mas, sim, por ampliá-lo, a fim de cobrir, em perspectiva comparativa, diferentes povos, culturas e tempos históricos.

A Educação Comparada constitui, de fato, uma auspiciosa área epistemológica. Não obstante, cumpre reconhecê-los a complexidade de sua execução. Não basta o conhecimento de uma disciplina, de um campo específico do saber.

Faz-se mister que o indivíduo se esforce em tentar abarcar um complexo de conhecimentos, uma área verdadeiramente interdisciplinar, um conjunto de disciplinas e campos científicos extremamente amplos e holísticos.

É por este motivo que, em universidades de países que contam com centros de Educação Comparada muito desenvolvidos, a disciplina é trabalhada não por um ou alguns poucos indivíduos, mas por equipes altamente especializadas em diferentes campos do conhecimento. Especializados nas diversas Ciências Sociais Aplicadas e

Humanas dedicam-se a estudos integrados, cada um deles oferecendo contributo, ou a perspectiva própria de sua especialização, aos estudos comparativos em educação.

São restringidos, em número, os compêndios de Educação Comparada, além de se mostrarem um tanto frágeis no modo como discorrem sobre a matéria, poucas são as obras que realmente a apresentam de forma orgânica, bem-estruturada e sistemática.

A grande massa bibliográfica disponível é, ao contrário, composta de estudos monográficos, caracterizados justamente pela fragmentação, pelas exposições simplesmente descritivas e que, exatamente por estes motivos, estão designadas a uma atualidade efêmera.

A Educação Comparada é indispensável à cultura pedagógica. Através dela, o educador e a educadora serão levados à melhor compreensão do próprio sistema de educação e ao conhecimento dos resultados operacionais, das soluções outorgadas aos problemas do ensino pelos sistemas estrangeiros.

Consoante preleciona Bonitatibus (1989), que tem sido possível detectar, por meio de estudos comparativos, algumas regularidades entre os diferentes sistemas de educação, tanto do ponto de vista de suas estruturas quanto de suas funções e, conseqüentemente, de seus problemas de ordem educativa.

Muitos autores chegam mesmo a falar em problemas educacionais universais, planetários ou comuns aos vários povos na atualidade, o que não significa, evidentemente, que sejam absolutamente idênticos por toda parte, mas que

possuem fortes pontos de contato, o que permitiria caracterizá-los como universais.

Destarte, na medida em que suscita o interesse pelo estudo de sistemas educacionais forâneos, abordados, refletidos e confrontados com o próprio sistema educacional, a Educação Comparada propicia um melhor conhecimento da própria realidade educacional.

A Educação Comparada transforma-se, também, não somente num veículo de cultura pedagógica, mas num instrumento de conhecimento mais profundo da realidade, à luz da experiência de outros povos.

Está superada, há muito, a premissa de que poder-se-ia, mecanicamente, transplantar um sistema educacional de um país para outro, de uma cultura para outra.

Todavia, desde que inteligentemente implementada, a reflexão sobre sistemas forâneos, seus problemas e soluções aventadas, podem ser de utilidade para a busca de alternativas aos problemas mais abrasadores da realidade educacional, problemas estes que estão a exigir dos educadores soluções urgentes e apropriadas.

Desta forma, para Bonitatibus (1989), não é possível desconsiderar a contribuição dos estudos de Educação Comparada à formação dos profissionais da educação.

Ao desvendar a íntima e intrincada relação entre as características da sociedade e seu sistema educacional, ao confrontar sistemas variados, ampliando horizontes, descentralizando pontos de referência e conduzindo-os à superação do etnocentrismo, a Educação Comparada estaria propiciando um conhecimento mais crítico, seguro e sistemático da realidade educacional.

Entrementes, em sua dimensão pragmática, estaria permitindo a necessária revisão de instituições e práticas educativas, dirigindo ao levantamento de alternativas de ação e, portanto, ao aproveitamento inteligente de experiências já avaliadas em outros povos, lugares e épocas.

Se for partir do pressuposto de que toda ciência deve possuir uma área e um método que lhe sejam específicos, peculiares e, ainda, que tal campo e tal método devam emergir do próprio objeto de estudo da tal ciência, então, pode-se assegurar com segurança que a Educação Comparada não é uma ciência. Isto porque, em Educação Comparada, nenhum destes parâmetros encontra-se perfeitamente dimensionados.

Aliás, a partir da própria definição do objeto de estudo da Educação Comparada, é enfrentada uma série de questões controvertidas. Divergências de ordem conceptual e epistemológica têm conduzido os comparatistas a dificuldades intransponíveis. Não há, definitivamente, qualquer consenso em torno de qual seja, especificamente, o objeto de estudo da Educação Comparada.

O fim da Educação Comparada é o de descobrir as diferenças nas forças e causas que produzem diferentes sistemas educativos. Seu maior valor consiste na análise das causas que determinam o desenvolvimento dos sistemas, na comparação das diferenças entre os distintos sistemas, nos motivos subjacentes e, por último, no estudo das soluções tentadas.

Os sistemas nacionais de educação – objeto da Educação Comparada – são a expressão exterior do caráter nacional e, como tal, assinalam uma nação da outra.

Com isto, a Educação Comparada tem como objeto os sistemas nacionais de ensino determinados como conjuntos dotados de configuração própria e sentido peculiar, ou unidades complexas em que se pode proceder a uma análise do processo educativo em toda sua riqueza de aspectos e variedade de condições.

De fato, o sistema de ensino de cada país não representa somente um agregado de instituições educativas de caráter isolado.

A par disso, a Educação Comparada é o estudo de uma das modalidades mais complexas dos fenômenos. A Educação Comparada não pode estar confinada ao estudo dos sistemas escolares ou ao estudo de qualquer outro tipo de fatos singulares, assim como não é uma descrição inerte de atose instituições educativas estrangeiras, como se estas pudessem ser adotadas e importadas para sua exibição em museus.

Está interessada nas peculiaridades do processo educativo, considerado como um processo total.

Tomando-se a expressão Educação Comparada e fazendo-se sua interpretação com base na própria etimologia, o indivíduo é levado a concluir que, em sentido lato, significa comparação dos fatos de educação, quaisquer que sejam eles. Assim, e por isso, a Educação Comparada pode ser definida, simples e totalmente, como um método de abordagem dos fatos educacionais (BONITATIBUS, 1989).

A Educação Comparada, em seu sentido mais amplo, pode ser definida como a comparação intercultural da estrutura, o processo, as metas, os métodos e os rendimentos dos distintos sistemas educativos e seus elementos.

A finalidade da Educação Comparada é o estudo das inter-relações que têm lugar entre a educação e a sociedade, não apenas na situação nacional, mas, também, na internacional, com o propósito de entender problemas tanto locais quanto universais.

De fato, a inexistência de uma definição consensual, a multiplicidade de pontos de vista do que seja a Educação Comparada, têm sido um motivo a mais de insatisfação para os que a estudam, neles suscitando o desejo de vê-la colocada em outros e melhores termos.

Enquanto ciência, a Educação Comparada deveria dispor de um corpo estruturado e sistemático de conhecimentos, delimitado por um objeto e campo específicos que conseqüentemente, não se confundiriam com os de outras ciências.

Ademais disso, se é verdade que, ao confrontar sistemas educacionais diversos, a Educação Comparada se propõe buscar algumas regularidades e, nessa medida, estabelecer padrões uniformes e universais, também é verdade que, ao lado da universalidade, da padronização e das regularidades recorrentes, a Educação Comparada procura estabelecer particularidades, destacando, precisamente, aquilo que foge aos padrões universais da perspectiva científica.

Esse destaque na singularidade, mais do que na universidade, é que faz supor que, provavelmente, a Educação Comparada não possa, e talvez nem deva, ser enfrentada como ciência.

Na medida em que a Educação Comparada possa ser encarada, não como ciência ou método, mas, somente, como área de reflexão e investigação educativa poderá aumentar seus desígnios, abrangendo tanto o conhecimento puro e acadêmico, quanto o conhecimento aplicado, pragmático e utilitarista.

Encarada, simplesmente, como área de reflexão pedagógica, a Educação Comparada, em consonância com a preleção Bonitatibus (1989), poderá buscar, por via método comparativo, a elucidação das relações entre educação e sociedade, em processo que efetivamente amplie e aprofunde o conhecimento, por romper o hermetismo de campos científicos especializados.

Vista sob a ótica de um campo de investigação educativa, a Educação Comparada poderá, por fim, vir a se constituir em um importante recurso de análise, seja para o autoconhecimento educacional, seja para promover a descentralização, seja, ainda, para apreender a dimensão internacional do processo educativo, via comparação.

A análise comparativa tornar-se-á, nessa medida, um meio de detectar evidências sobre aspectos de sistemas educacionais diferenciados, de testar proposições sobre relações particulares entre educação e sociedade, ali onde a experimentação não encontraria lugar ou possibilidades.

Em síntese, como campo de reflexão e investigação educacional, a Educação Comparada insere-se no âmbito da

análise e interpretação da ação educativa, sem ter de, em princípio, comprometer-se com uma precisão conceptual que, de fato, não possui.

Para alguns doutrinadores, o objeto de estudo da Educação Comparada seria os sistemas educativos. Outros expressam idéia semelhante referindo-se aos sistemas nacionais de educação. Outros, ainda, restringem-se ao que denominam sistemas nacionais de ensino (BONITATIBUS, 1989).

Abandonando o conceito de sistema, mas ainda centralizados na educação, alguns comparatistas mencionam fatos educacionais ou, ainda, processo educativo.

Enfim, outros ressaltam, na definição do objeto de estudo da Educação Comparada, a análise intercultural ou societal das inter-relações entre educação e sociedade.

Ao estabelecer inter-relações entre educação e sociedade, a Educação Comparada ressalta, também, a noção de subsistema educacional, como parte integrante, assim, de uma configuração ainda mais ampla, que é o contexto sócio-econômico.

Para Bonitatibus (1989), quando se pensa no objeto de estudo da Educação Comparada em termos de educação formal, sistemática e limitada à instituição escolar, está-se confundindo sistema educacional com sistema escolar, de vez que o termo educação tem conotação muito mais ampla, envolvendo a formação integral do indivíduo, o que evidentemente se dá inclusive além dos limites da escola.

Assim, quando as pessoas se referem aos sistemas educacionais como objeto de estudo da Educação

Comparada, não podem restringir à educação escolar, mas precisam preparar algumas considerações, ainda que ligeiras, sobre o termo nacional, também presente na expressão sistema nacional de educação.

De modo geral, os comparatistas têm se preocupado mais em fazer Educação Comparada que em dar-lhe um fundamento epistemológico, elaborar uma metodologia, construir modelos teóricos ou teorias. Isto não significa que não tenham se utilizado de determinadas teorias e métodos, mas, simplesmente, que não têm se preocupado, especificamente, em analisar os instrumentos que empregam, em validá-los e aplicá-los com rigor metodológico.

3 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO COMPARADA

Diferentes são as periodizações da história da Educação Comparada, elaboradas e apresentadas pelos diversos autores. Evidentemente, todos se referem aos mesmos fatos históricos. Porém, dependendo do período estabelecido para cada uma das fases, encontram-se delimitações mais amplas ou mais restritas, rótulos diversos, bem como caracterizações bem definidas ou, relativamente, mais vagas.

Toda ciência passa por um período pré-científico. Nele colocam-se e discutem-se os mesmos problemas que logo serão objeto de investigação e ensino, mas são abordados ocasional e assistematicamente, em vez de examiná-los e

expô-los, como ocorreria no período científico, de uma maneira sistemática e com métodos rigorosos.

Sendo assim, o período pré-científico da ciência se iniciou quando alguém começou a utilizar a comparação, para esclarecer e melhor compreender os temas educativos. Esta concepção ocasional se generaliza desde há muito no pensamento pedagógico.

Já no período de predição, a Educação Comparada passou do processo de coletar dados puramente descritivos para o tratamento especulativo das forças responsáveis pelas práticas educacionais (BONITATIBUS, 1989).

Assim como no período analítico-explicativo as comparações se baseiam, fundamentalmente, na história, pode-se assegurar que no período propriamente comparado se inicia uma estreita colaboração entre a Educação Comparada e as ciências sociais. Neste período, a Educação Comparada recebe forte influência das ciências sociais que se manifesta, em especial, no aspecto morfológico, assim como nas técnicas de investigação.

Os estudos comparados em educação, encarados em sua fase sistemática têm origem atual. Na realidade, sendo os sistemas nacionais de educação o objeto específico desta disciplina, não poderia ela existir senão após a organização de tais sistemas, o que viria a acontecer apenas nos fins do século XVIII e início do século XIX.

A preocupação com a educação em nível nacional, bem como a tentativa de se realizar estudos sistemáticos em Educação Comparada somente puderam surgir no momento em que a Europa passou, em matéria de

educação, do universalismo ao nacionalismo, ou seja, pelos fins do século XVIII.

Para Lourenço Filho (1961), é recente a origem dos estudos propriamente chamados de Educação Comparada, antes de tudo por uma questão de fato. Se o objeto da Educação Comparada são os sistemas nacionais de ensino, não poderia ela existir antes que esses sistemas se viessem a organizar e a apresentar linhas definidas, o que só se deu nos fins do século XVIII.

Entretanto, a organização dos sistemas nacionais de ensino atuou-se por efeitos de lentas transformações da vida política, social e econômica das nações da Europa, desde as descobertas de novas terras em outros continentes que não a Europa, até às guerras napoleônicas.

4 ESTUDOS COMPARADOS NA AMÉRICA LATINA

A Educação Comparada tem, tradicionalmente, na América Latina, se caracterizado por um trabalho de natureza sistêmica. Países inteiros e seus indicadores de escolaridade, de exclusão escolar, de analfabetismo e outros são tratados de uma forma a-histórica, descontextualizada, como se estes pudessem expressar, por si mesmos, algo independente das condições que lhes deram origem, isolados do desenvolvimento social, econômico, cultural e educacional, da história de cada país. De forma que fenômenos de grande densidade social são reduzidos a

aspectos qualitativos ou a um conjunto de dados estatísticos.

Este limite básico, de natureza epistemológica, e a questão política das ideologias assépticas, de suposta neutralidade científica, veiculadas por muitos estudos, conduziram a Educação Comparada à insuficiência de respostas para os principais problemas da educação na América Latina.

A discussão dos estudos comparados comporta várias vertentes de análise. Segundo Franco (1992), no Congresso Nacional de Educação Comparada⁶, um especialista de renome internacional, o Dr. Ettore Gelpi, fez um balanço dos tabus de conteúdos e de posições políticas, dos estudos de Educação Comparada e apontou algumas possibilidades de sua superação.

O princípio da comparação é a questão do outro, o reconhecimento do outro e de si mesmo pelo outro. A comparação é um processo de perceber as diferenças e semelhanças e de assumir valores nessa relação de mútuo reconhecimento. Trata-se de entender o outro a partir dele mesmo e, por exclusão, se perceber na diferença.

No curso histórico das ciências sociais, a percepção das diferenças tem sido uma espécie de estudo ideológico para justificar a ocupação territorial, para subjugar ou para extinguir o outro. Esse uso ideológico das diferenças visando um rendimento político foi, no mundo ocidental, muitas vezes, revestido de respeitabilidade política.

Ele está ligado ao desenvolvimento da sociedade europeia aristocrática e hierarquizada de onde proveio a

⁶ Congresso realizado no Rio de Janeiro, em 1986.

pretensa superioridade do homem branco e a pretensa legitimidade de sua posição de explorador e colonizador.

A prática do comparativismo tem por base uma concepção positivista de ciência que, aplicada à educação, implica considerar os fenômenos educacionais pelas suas características exteriores e isoladas da totalidade histórico-social que os constitui.

Complementarmente, o comparativismo tem por base a sociologia de Comte⁷, que, utilizando-se da metodologia das ciências, compreendia a observação, a classificação, a comparação e o método histórico-evolutivo segundo o qual se pode observar a herança cultural das diversas gerações humanas, as leis de sua evolução que vão permitir a previsão que facilitará o controle social, objetivo primordial de sua doutrina.

Refletindo sobre os estudos de Educação Comparada na América Latina, a redução dos fenômenos educacionais à dimensão quantitativa tem como finalidade produzir ilusões sobre a realidade complexa que acaba, assim, simplificada e suscetível de adaptar-se aos modelos estabelecidos teoricamente.

Do ponto de vista cultural, recria-se uma escala evolutiva universal e invariável, com alta capacidade normativa, onde alguns modelos de sistemas educativos são considerados ideais. Estabelece-se, deste modo, um estatuto teórico para a educação fundamentado na idéia de homogeneidade, onde comparar é estabelecer semelhanças e diferenças com esses modelos.

⁷ Isidore Auguste Marie François Xavier Comte – filósofo francês e pai da Sociologia.

Reduzem-se, portanto, as diferenças entre os sistemas educacionais e eliminam-se as formas culturais diversas ou antagônicas em relação dominante (FRANCO, 1992).

Assim, a questão dos estudos comparados e da educação dos países dependentes, comparada aos sistemas educacionais dos países avançados, coloca-se, basicamente, como a análise do produto de uma situação assimétrica de dominação/dependência, que se qualifica pelo desenvolvimento desigual e combinado dos países dependentes, sob a estratégia da expansão da acumulação do capital transnacionalizado.

De acordo com Cruz (1984), a recente relação estabelecida entre desenvolvimento e educação leva a maioria dos educadores a associarem, imediatamente, a idéia de treinamento para o trabalho à de rendimento econômico.

As nações em via de desenvolvimento apaixonaram-se por essa relação, na suposição de que a implantação de um ensino técnico e profissional em larga escala pudesse colaborar no processo e continuidade do desenvolvimento.

Outros, como o Brasil, que se apresentam como países capitalistas, já despertaram para a impossibilidade de uma educação profissional e técnica de maior alcance sob o patrocínio governamental e começam a promover o interesse dos meios de produção e de serviços para participarem da formação de seus operários, técnicos e especialistas.

Mas o problema principal, que incide na necessidade de uma educação voltada para um desenvolvimento no seu

sentido amplo, abrangendo os setores econômicos, social, político e cultural, e fundamentado no homem, nas suas dimensões, individual e social, ao que parece não interessa suficientemente aos povos menos desenvolvidos, em razão da partida para o desenvolvimento econômico.

Há urgência em alcançar as grandes potências mundiais para fugirem a uma dependência que parece eterna, e, ao que tudo indica, ampliando-a cada vez mais.

Desta maneira, a maioria dessas nações subestimam os aspectos éticos, morais e culturais da educação, em face dos imperativos econômicos que estão a exigir delas uma rápida e radical transformação das suas infra-estruturas sociais e educacionais, acompanhadas de visível desequilíbrio da funcionalidade política e dos padrões culturais.

Uma política proposta ao desenvolvimento econômico, por intermédio da educação para o crescimento e o bem-estar social, é atualmente uma política amplamente aceita. Entretanto, nem sempre a ação política dos países em desenvolvimento efetua-se em sentido de totalidade sistêmica, isto é, com base na interação dos aspectos sociais e culturais, com os econômicos e educacionais.

Esses países, com a política centrada no desenvolvimento econômico, sem considerar a anomia evidente entre os componentes da sua organização social, dificultam ainda mais a interação entre eles, porque desviam o enfoque humanístico do desenvolvimento para a rentabilidade econômica.

Apesar de os investimentos em educação terem crescido em grande parte dos países da América Latina e

das constantes reformas dos seus sistemas de educação, não tem havido mudança significativa nem de qualidade e nem de quantidade, principalmente naqueles países que sustentam uma insidiosa tradicionalidade de insulamento da escola em relação ao contexto social, cultural e político.

De fato, as mudanças acontecem apenas na cúpula, sem repercussão do significado dessas reformas na consciência social.

Para Cruz (1984), os Estados Unidos, como país que surgiu sob o signo da democracia, onde teve participação interessada do povo nos destinos da educação, parece que administram a interação da organização educacional com os setores do desenvolvimento social de maneira espontânea e de acordo com o interesse da coletividade.

Assim sendo, uma das grandes preocupações dos comparatistas em educação tem sido encontrar, na comparação de sistema de educação estrangeiros, um coeficiente comum que determine as tendências, isto é, novos rumos da educação com vistas ao aperfeiçoamento dos sistemas. É importante lembrar que a Educação Comparada, como disciplina, surgiu dessa necessidade de confrontar experiências de outras nações, visando obter recursos para aperfeiçoar o sistema educacional.

A falta de utilização de uma metodologia apropriada tem levado muitas nações subdesenvolvidas a adotarem modelos de países mais avançados que não se adaptam às suas condições históricas, culturais, econômicas e sociais.

Da mesma maneira, quando se ignoram os resultados negativos de experiências educacionais de outras nações, corre-se o risco de cometer os mesmos erros, perdendo a

oportunidade de corrigir o que está necessitado no próprio país e de valorizar o que está correto.

Por fim, apesar de serem recentes os estudos comparados de sistemas educacionais, há bastante interesse na sua evolução, principalmente nos países mais desenvolvidos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos comparativos impuseram ao homem a compreensão de mais ampla escala para observação de fatos e situações; obrigaram a uma compreensão dinâmica do mundo em que vive; permitiram conjugar conceitos de muitas disciplinas, antes de tratamento estanque, para explicações de síntese.

Evidenciaram, por fim, que a natureza do conhecimento mais se refere a mudanças nas coisas que às próprias coisas, estando estreitamente ligada às capacidades de ação do homem e a seus propósitos, como as técnicas que ele possa dominar e na medida em que as possa com mais discernimento empregar.

O progresso da Educação Comparada, mediante a unificação de suas várias tendências, antes em conflito, deve-se à admissão do ponto de vista muito abrangente, fundado numa revisão dos próprios pressupostos até agora empregados, o qual só por um tratamento interdisciplinar pode ser apurado.

Por conseguinte, o "*expert*" em Educação Comparada precisa ter uma formação muito ampla, fundada em conhecimento de diversas disciplinas. Deve conhecer, pela história da educação, como as ideologias políticas e os objetivos têm influído no curso da educação.

Ademais disso, o método da Educação Comparada, estudo interdisciplinar, requererá esquemas e modelos dos estudos sociais, de princípios críticos da lógica e da epistemologia, como ainda e também das modernas investigações nos setores político, econômico e administrativo.

A necessidade de pensar o intercâmbio acadêmico e a integração latino-americana e caribenha a partir de um olhar próprio sobre os problemas e interesses tornou imperativa e ruptura com o paradigma comparativista, marcado por eixos temáticos e metodológicos externos à realidade.

Levou os indivíduos a buscar alternativas de resposta ao tratamento das diferenças e semelhanças entre os países. A direção esboçada neste conjunto de estudos comparados é, assim, fruto da reflexão que vem ocorrendo em diversos espaços do ensino e da pesquisa no continente.

A discussão dos estudos comparados comporta várias vertentes de análise. O princípio da comparação é a questão do outro, é um processo de perceber as diferenças e as semelhanças com o outro.

No curso histórico da vida dos povos, do desenvolvimento das ciências sociais e do comparativismo em educação, a percepção das diferenças tem sido uma

espécie de escudo ideológico usado para justificar diferentes formas de dominação.

O exame comparativo não poderá restringir-se às construções legislativas, nem só também à expressão numérica de estatísticas esparsas, em cada país. Não obstante, e desses elementos que deverão partir, a fim de que as demais expressões da vida social se relacionem, como problema integral de cultura, analisada de forma objetiva.

Todavia, o Brasil só terá espaço para a Educação Comparada, como nos países em processo de desenvolvimento em geral, se ela desempenhar um papel de mediação superadora da situação de dependência a partir da perspectiva econômica, política e cultural do país.

Dada a sua afinidade com os estudos sociais, a Educação Comparada tem se valido de técnicas e instrumentos de pesquisa dessa área de estudos.

Há um verdadeiro esforço de comparatistas americanos em transformá-la em uma disciplina científica, com o rigor dos métodos analíticos usados nos estudos sociais e na psicologia.

Assim, a tendência a se restringir às ambições da área dos estudos vem aumentando a cada dia, e a Educação Comparada vai perdendo o seu sentido inicial, à medida que se desvincula de suas origens metodológicas para adotar a linha das ciências aplicadas.

Finalmente, no ensejo do fortalecimento da integração regional e planetária entre nações, a Educação Comparada pode contribuir sobremodo para melhoramento da qualidade educacional.

REFERÊNCIAS

BONITATIBUS, Suely Grant. *Educação comparada: conceito, evolução, métodos*. São Paulo: EPU, 1989.

CRUZ, Teresinha Rosa. *Educação e organização social: estudo comparado dos sistemas de educação dos EUA, URSS e Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1984.

FRANCO, Maria A. Ciavatta. *Estudos comparados e educação na América Latina*. São Paulo: Cortez, 1992.

LOURENÇO FILHO, M. B. *Educação comparada*. São Paulo: Melhoramentos, 1961.

NISKIER, Arnaldo; CARVALHO, Marlene. *Educação comparada moderna*. Porto Alegre: Tabajara, 1973.

GESTÃO EDUCACIONAL: PECULIARIDADES EPISTEMOLÓGICAS

RESUMO

A Gestão Educacional evoluiu de funções meramente burocráticas de escrituração e registros até a função de imprimir eficiência, eficácia e efetividade à escolarização. O planejamento estratégico implicou salto de qualidade, no entanto se faz mister a sua articulação com os instrumentos propriamente educacionais, tal como o projeto pedagógico. Avultam as especificidades e peculiaridades da Gestão Educacional, desenvolvida em complexo contexto, no qual não vigora o princípio da autoridade inerente à Gestão Empresarial. Evidenciam-se as peculiaridades, aumentando a imprescindibilidade das técnicas participativas. Embora possam utilizar instrumentos comuns, o compromisso formativo da Gestão Educacional a divorcia de outras modalidades gestoriais. Para Teixeira (apud MACHADO; FERREIRA, 2002), a Gestão Educacional jamais poderá ser equiparada à Gestão Empresarial, à conhecida figura do *manager*, o gerente empresarial. O *ethos* de uma e outra ciência se revelam, de certo modo, até opostos. Assim sendo, à guisa de exemplo, em educação, o objetivo supremo de todo o processo é o educando a que tudo o mais está subordinado; na empresa, o alvo supremo é o produto material a que tudo mais se subordina. A Gestão

Educacional constitui meio utilizado para gerar condições adequadas visando ao desenvolvimento da práxis escolar.

Palavras-chave: Gestão Educacional. Administração Empresarial. Características Epistemológicas.

1 INTRODUÇÃO

A escola se constitui em organização de extrema importância no contexto social. De acordo com Chervel (1990), a escola tem como função disponibilizar um conteúdo de instrução, colocando-o a serviço de um objetivo educativo. A formação, por meio dos saberes, é ação que expressa a relação orgânica entre educação e cultura. A Administração Educacional, dentro do conjunto das disciplinas escolares, é aquela que expressa de forma explícita, sua relação com a prática social ao afirmar seu objetivo de formar cidadãos críticos e participantes.

No entanto, muitas vezes, percebe-se que o seu ensino a transformou, como ocorre com as outras disciplinas, em sua forma curricularizada, num saber codificado, separado da prática social, de difícil compreensão pelos alunos, comprometendo a proposta de educar através da instrução.

Nesse sentido, Martins (1999) afirma que os sistemas educacionais, de um modo geral, sejam em nível fundamental, médio ou superiores, acabaram adotando o modelo da fragmentação que foi adotado nos processos

produtivos no início do século XX. Os sistemas de produção e distribuição das empresas passaram por modificações profundas que visaram ao aumento de capital da empresa, e a desapropriação do conhecimento adquirido pelos trabalhadores no decorrer dos anos de trabalho.

Segundo Martins (1999) ao mesmo tempo, seguiu-se uma política de controle fundamentada na fragmentação dos processos de produção em múltiplas atividades elementares, afastando os trabalhadores de uma participação no processo de forma global. Não obstante, estabeleceu-se também uma divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual, sendo que dentro de uma empresa há pessoas que executam e pessoas que pensam.

Martins (1999, p.30) assim expõe,

a política de fragmentação dos processos produtivos consolidou-se com o estabelecimento da linha de montagem e a sofisticação da tecnologia e foi eliminando, gradativamente, a participação do trabalhador na totalidade do processo.

Através dos reflexos da divisão dos processos produtivos na educação, o conhecimento tornou-se fragmentado, dificultando aos professores e alunos o exercício da reflexão sobre a realidade. Os conhecimentos são categorizados em matérias, temas e lições, fazendo com que o educando receba frações desconexas, não permitindo a formação de uma visão de conjunto de sua estrutura em função da realidade.

Desse modo, por meio da adoção da política de fragmentação do conhecimento, com base nos processos

produtivos desenvolvidos nas empresas, a educação passou a cumprir a função de despersonalizar o educando, preparando-o para aceitar o modelo de sociedade alienante para a maior parte dos indivíduos que possuem a capacidade de intervir e decidir (MARTINS, 1999).

A filosofia, até o século III a.C., era a única ciência-disciplina, constituindo o início e o fim no que tange ao conhecimento humano. De acordo com Bazarian (1982), o surgimento da matemática, no séc. III a.C., com Euclides, ainda que derivada diretamente da Filosofia, dá início ao processo, atualmente conhecido como divisão das ciências ou divisão dos campos do conhecimento.

Com o passar das décadas, essa separação vai se tornando cada vez mais aprofundada. Um dos fatos relevantes nesse decurso é o surgimento de uma nova área ou campo de estudos e pesquisas, denominada de "história das disciplinas escolares", em conformidade com o que se pode observar na obra de Chervel (1990), pelo fato de, nos dias atuais, existirem inúmeras disciplinas e outras surgindo constantemente.

Da clivagem da Filosofia em subáreas, tais como Gnosiologias, Ética, Estética, Lógica, Epistemologia, entre outras, circulando pela organização curricular do *trivium* e *quadrivium*⁸ da escolástica, e chegando à infinidade de

⁸ O Trivium e o Quadrivium constituíram durante muito tempo na Idade Média as chamadas "sete artes liberais", ou seja, as artes do homem livre, diferentes das artes do homem servil. Estes dois grupos de disciplinas, também chamadas de artes mecânicas, surgiram no século IX, a partir da reforma do ensino propiciada por Alcuíno, e eram constituídos pelos seguintes saberes: gramática, dialética, retórica, geometria, aritmética, astrologia e música (MORA, 2001).

disciplinas existentes na escola atual, é possível perceber como de forma gradual foi ocorrendo o incremento de novos campos de estudos e pesquisas em dimensões cada vez mais extensas, quanto mais próximo se chega à atualidade.

Através das mutações de paradigmas que se evidenciam na área de Administração, com a entrada do terceiro milênio, onde a tecnologia surte impacto intenso, verifica-se a premência de redimensionar o currículo para o ensino desta ciência aplicada. Desde os tempos de Taylor e Fayol⁹, o currículo de Administração tem evoluído. No entanto, uma coisa continua muito bem sedimentada: a obsessão por eficácia, pela produtividade, por baixos custos, rendimento em curto prazo, etc. As conseqüências desse direcionamento voltado para a economicidade necessitam ser revistas, principalmente quando o objeto de gestão é o processo educacional.

A importância do currículo de Administração está não somente em preparar os alunos para o mercado, ou seja, proporcionar-lhes conhecimentos que o mercado exige, mas também lhes ensinar a dimensão humana, pois é nessa fase da vida que amadurece sua formação. Do mesmo modo, a disciplina de Gestão Educacional, deve voltar-se não tanto para uma formação exclusivamente técnica, mas para o entendimento da complexidade que caracteriza o contexto educacional, destinado a promover a formação de indivíduos

⁹ Taylor e Fayol foram os precursores do trabalho prescrito e normativo, em que cada atividade era fragmentada em tarefas, cronometrada e detalhada a sua execução.

e não à produção de bens de consumo ou à prestação de serviços.

O processo educativo, com base na fragmentação do conhecimento e distância da verdadeira realidade social, forma administradores educacionais que acabam aproximando o exercício da administração, no sistema escolar, das técnicas utilizadas na administração de empresas. A robotização de certas técnicas de controle tornou-se abusiva ao ser humano. O desejo compulsivo de acompanhar as transformações tecnológicas dos países denominados “desenvolvidos” tem ocasionado um transtorno para a sociedade.

No desenvolvimento cotidiano da atividade docente, os professores, administradores educacionais e supervisores lançam mão de saberes adquiridos durante sua vida escolar, em sua formação profissional, e na vida profissional e pessoal. Na atividade de mediação didática, mobilizam os saberes que dominam, reproduzindo ou criando configurações cognitivas próprias de uma epistemologia escolar.

Portanto, como afirma Martins (1999), o modelo da empresa transferido para a educação necessita ser totalmente substituído por um modelo de interdisciplinaridade, de currículo integrado, em que professores e alunos desenvolvam habilidades para assumir posturas reflexivas e críticas em relação aos conhecimentos transmitidos, bem como, através de uma visão global do processo, identificar as contradições que perpassam a realidade concreta.

Para Teixeira (apud MACHADO; FERREIRA, 2002), a Gestão Educacional jamais poderá ser equiparada à Gestão Empresarial, à conhecida figura do *manager*, o gerente empresarial. Apesar de alguma coisa poder ser aprendida pelo administrador escolar de toda a complexa ciência do administrador de empresa de bens materiais e de consumo, o espírito de uma e outra administração é, de certo modo, até oposto.

Assim, por exemplo, em educação, o objetivo supremo de todo o processo é o educando a que tudo o mais está subordinado; na empresa, o alvo supremo é o produto material a que tudo mais está subordinado. Nesta, a humanização do trabalho é a correção do processo de trabalho, na educação o processo é essencialmente humano e a correção compreende um esforço relativo pela aceitação de condições organizatórias e coletivas inevitáveis (MACHADO; FERREIRA, 2002).

Em concordância com essa visão, Martins (1999) afirma que, embora a Administração Escolar e a Administração em geral pareçam tarefas aparentemente semelhantes, são, na realidade, divergentes em muitos aspectos. Por exemplo, ao seguir-se diretrizes clássicas da administração, os professores não podem ser assemelhados a operários qualificados, nem os alunos assemelhados à matéria-prima que deve ser trabalhada na obtenção de um produto.

Drucker (2001 apud MARTINS,1999) afirma que uma empresa, independentemente do segmento de produção e consumo em que atua – indústria, comércio, serviços, etc –, difere de todas as demais organizações humanas, devido ao

fato de levar ao mercado um produto ou serviço, sendo que qualquer outra organização ou instituição social, como a Igreja, o Exército ou a Escola o faz. Desse modo, qualquer organização que se realize através do *marketing*, ou seja, pela colocação de um produto ou um serviço no mercado, será um negócio, uma empresa. Qualquer organização em que o *marketing* seja incidental ou até mesmo inexistente, não será um negócio e nunca poderá ser administrado como se o fosse.

Complementando esse entendimento, também Martins (1999), sustenta que em uma instituição escolar, direção, professores e especialistas da educação não podem ser comparados a operários, chefes de seção, gerentes, etc. Além disso, os alunos também não podem ser comparados à matéria-prima moldada por máquinas e equipamentos manipulados por mão-de-obra qualificada. Enquanto o educando se constitui em uma pessoa com suas características psicossociais, o professor é diferenciado por sua formação pedagógica específica para desenvolver o processo educacional.

A avaliação do desempenho em uma empresa é realizada com base nos critérios de produção e venda. Quando a produção e/ou a venda estão aquém das expectativas, buscam-se as causas que podem ser identificadas com a maior facilidade: falha de controle de qualidade, matéria-prima de qualidade inferior, equipamentos obsoletos, negligência ou incompetência do pessoal, concorrência no mercado entre outros motivos. Essas causas podem ser eliminadas por meio da melhoria no

controle de qualidade, da substituição da matéria-prima ou de equipamentos, treinamento do pessoal, etc.

Já na entidade escolar, a avaliação do desempenho é algo bem mais complexo, visto que no processo de ensino-aprendizagem existe uma interação de personalidades diversas em suas dimensões humanas, políticas e sociais. O educador e o aluno possuem motivações, interesses, expectativas, necessidades, conteúdos e experiências diversos. Essas variáveis do contexto educacional, assinala Martins (1999), são bem mais difíceis de controlar do que aquelas que perpassam o contexto empresarial.

Também Lacerda (1977), assegura que laboram em erro aqueles que desejam aplicar à Gestão Educacional as inovações constantemente introduzidas na administração de empresas. A diferença entre ambas é inegável, pois na escola não há setores de produção, compras, vendas, distribuição, mercado, como acontece nas empresas, onde o lucro faz peso nos objetivos.

Assim, a escola que visasse, exclusivamente, ao aspecto econômico, falharia lamentavelmente, porque seus objetivos devem ser muito mais elevados, isto é, propiciar a formação de cidadãos íntegros, que possam ser úteis à comunidade, capazes de dirigir os destinos do próprio país (LACERDA, 1977).

As inovações, aconselhadas para satisfação de necessidades do mercado consumidor, fazem-se com adaptações técnicas, reciclagem dos colaboradores em cursos de treinamento. De acordo com Lacerda (1977), na instituição educacional, não se pode realizar um julgamento da mesma forma, ou seja, que pelo número de alunos

considerados aprovados tenham sido alcançados seus objetivos.

Por outro lado, os progressos verificados na administração de empresas estão sendo assimilados muito lentamente pela Administração Escolar, transformando-a em uma Gestão Educacional democrática e participativa, apesar da resistência de educadores tradicionais.

Assim, é necessário direcionar-se no sentido de um aproveitamento dos avanços alcançados no campo da administração de empresas, pela gestão escolar, respeitando, acima de qualquer coisa, sua especificidade no que concerne à consideração que deve ter sobre a educação, como um processo que se desenvolve nas dimensões humana, técnica e político-social (MARTINS, 1999).

Portanto, enquanto se fornecem subsídios decorrentes da administração de empresas, na dimensão técnica, ao mesmo tempo, deve-se buscar promover uma reflexão profunda, sistemática e contextual na dimensão político-social. Só assim, assegura Martins (1999), é possível chegar a um modelo de administração escolar moderna e que, de forma eficaz e eficiente, atenda concretamente aos anseios do contexto em que for implantada.

2 DESENVOLVIMENTO DA GESTÃO EDUCACIONAL

Ao longo do desenvolvimento da Gestão Educacional no Brasil, a mesma sempre esteve atrelada às

determinações da política econômica. O mercado de trabalho de uma economia globalizada exige novas competências e a educação vem sendo solicitada a contribuir com a formação dessas novas habilidades. Todas as mudanças que a globalização econômica vem trazendo ao modelo de produção influenciam o sistema educacional e compete aos educadores realizarem uma análise crítica dessas transformações.

Nesse sentido, cada vez mais, os gestores educacionais se encontram perplexos diante de inúmeras demandas da Era do Conhecimento e inseguros em decorrência do processo de mutação que se impõe (SANTOS, 2002).

De acordo com Queiroz (2003), o modelo administrativo de empresas de uma sociedade globalizada, caracterizada pela grande competitividade e avanço tecnológico há muito vem sendo implementado no contexto educacional. As características da nova economia já se refletem intensamente na educação e é cada vez maior a influência dos princípios econômicos nas políticas educacionais.

Assim, verifica-se mutação no enfoque pedagógico que outorga ênfase cada vez menos à formação de um perfil de trabalhador especializado e valoriza cada vez mais uma formação multifuncional, na qual o essencial não é o "aprender a fazer" mas, o "aprender a aprender". Além disso, existe a assimilação da idéia da qualidade total e da gerência de recursos humanos e o crescente poder do mercado ditando as regras de abertura de escolas e cursos.

No juízo de Queiroz (2003), no Brasil, o modelo educacional tecnicista, produtivista e pragmático do regime de exceção centravam-se no binômio segurança e desenvolvimento, e objetivava o desenvolvimento de competências com vistas à ascensão social. Nos dias atuais, o modelo educativo produtivista e pragmático da economia globalizada objetiva minimizar os efeitos da pobreza e desenvolve competências que assegurem a empregabilidade.

Conforme expõe Santos (2002), a Gestão Educacional, na maior parte das escolas, ainda se baseia no modelo clássico, estático e burocrático, não condizente com as necessidades de um mundo em constantes e rápidas transformações. O século que iniciou, exige a construção de uma nova escola, organizada e gerida em bases totalmente diversas, mais dinâmica, criativa, capaz de interpretar as solicitações de cada momento e criar condições mais eficazes para o trabalho escolar.

O fato de a educação ser suscetível às normas econômicas não importa que ela seja totalmente submissa a elas. O ato de educar não é neutro, ele é crítico, político e filosófico e da mesma forma que as diversas relações de uma sociedade influenciam a educação, por ela é possível formar cidadãos políticos, conhecedores do processo histórico, científico, econômico, cultural e social, munidos dos conhecimentos universais, transformarem a sociedade conforme seus interesses e suas necessidades (QUEIROZ, 2003).

Em meio à orientação econômica que direciona a educação, seja qual for seu nível (básico ou superior),

procurando obter uma formação com base na imposição de determinações do mercado de trabalho globalizado, emerge também uma nova forma de gestão educacional, a gestão participativa.

À luz do magistério de, Werle (2003), a democratização da Gestão Educacional merece atenção cuidadosa, visto que aponta para alternativas de gestão compartilhada e para o exercício e construção da cidadania, a partir da instituição escolar. Importa destacar que abordá-la sob o enfoque da democratização e da participação, não significa descuidar de aspectos técnico-administrativos essenciais, mas reportar à compreensão de que tipo de qualidade se está visando com a inserção de todos os envolvidos nos processos de gestão.

A participação é definida por Libâneo (2004, p. 139) em dois sentidos,

participação significa a atuação dos profissionais da educação e dos usuários (alunos e pais) na gestão da escola. Há dois sentidos de participação articulados entre si. Há a participação como meio de conquista da autonomia da escola, dos professores, dos alunos, constituindo-se como prática formativa, como elemento pedagógico, metodológico e curricular. Há a participação como processo organizacional em que os profissionais e usuários da escola compartilham, institucionalmente, certos processos de tomada de decisão.

Comentando esses dois sentidos, tem-se, no primeiro deles, a escola deixa de ser uma redoma, um local fechado e distanciado da realidade, para conquistar o *status* de uma

comunidade educativa, a qual interage com a sociedade civil por meio da vivência da prática da participação nos órgãos deliberativos da escola. Os pais, os professores e os alunos vão aprendendo a sentirem-se responsáveis pelas decisões que os afetam e direcionam num âmbito mais amplo da sociedade.

Já no segundo sentido, a participação se transforma no ingrediente dos próprios objetivos da escola e da educação. Ela se transforma em um lugar onde se compartilham valores, são desenvolvidas as capacidades intelectuais, sociais, afetivas, éticas, estéticas. Todavia, é também lugar de formação de competências para a participação na vida social, econômica e cultural (LIBÂNEO, 2004).

Paro (2002) reputa que é necessário pensar numa transformação radical no modo como a escola organiza suas atividades, dotando-a de uma estrutura administrativa que seja propícia à realização dos fins sociais da educação. Deve-se, para tanto, favorecer a participação em sua gestão dos diferentes grupos e pessoas envolvidos nas atividades escolares, deixando-se perpassar pela sociedade civil em sua função de controle democrático do Estado.

Santos (2002) expõe que a organização escolar é muito mais complexa que as demais organizações empresariais. Essa complexidade decorre de sua estrutura e dos intervenientes como os corpos docente e discente, os funcionários, a comunidade, a administração superior e a legislação. Em outras palavras, a organização escolar é caracterizada pela complexidade dos intervenientes que constituem seu corpo.

Nesse sentido, Brito (apud SANTOS, 2002) aponta os principais problemas com que as escolas portuguesas se defrontam e que podem ser aplicados à educação no Brasil: falta de autonomia para a resolução dos problemas; inexistência de incentivos e apoios na execução de acordos institucionais; as leis que regulamentam os órgãos de gestão estão desajustadas com a realidade e com princípios de eficácia; falta de incentivos materiais para os órgãos pedagógicos, administrativos, executivos, etc; excesso de normas que em conjunto são desajustadas e desarticuladas; excesso de responsabilidade sobre o órgão de direção e gestão da escola; excesso e repetição de pedidos externos acerca de estatísticas desligadas do interesse e das necessidades emergenciais da escola; e, falta de correspondência teórico-prática em determinada legislação por impedimentos externos à escola.

De todos esses problemas emana a exclusão de milhões de brasileiros do mercado de trabalho. Souza (2001) também assegura que a maior parte dos gestores não conta com uma preparação que lhes permita assumir a liderança e estimular os docentes; além disso, costumam carecer da necessária capacidade organizativa que exige uma instituição escolar. Este problema torna-se mais grave nas escolas urbanas grandes, que são organizações altamente complexas e difíceis de administrar, e nas escolas rurais e urbano-marginais, em que as próprias dificuldades do processo de ensino tornam necessária uma direção eficaz.

Contudo, alguns aspectos são capazes de modificar estes cenários, como o tipo de liderança exercida pelo

gestor educacional e a capacidade da comunidade escolar de atuar de forma participativa e autônoma, envolvendo-se com o planejamento, a execução e a avaliação de todas as ações da escola, tanto do ponto de vista administrativo-financeiro, quanto pedagógico.

Machado (2000) afirma que o perfil atual dos gestores exige mudanças. Na transição de um modelo burocrático, centralizado e autoritário para um modelo democrático, flexível, com foco nos resultados, é necessário promover mudanças culturais no perfil do administrador, bem como maior consciência de direitos e deveres dos profissionais envolvidos, maior participação e controle social.

Os dirigentes escolares necessitam desenvolver um melhor desempenho. Nesse sentido, Machado (2000) questiona se a formação das lideranças capacitadas para coordenar a construção do projeto pedagógico, em exemplo, é adequada ou se os mesmos estão suficientemente preparados para desenvolver uma gestão escolar participativa. Estes e outros são desafios a serem considerados relevantes na capacitação de lideranças escolares, levando-se em consideração a necessidade de desenvolver competências profissionais que auxiliem os dirigentes no cumprimento do seu papel institucional, pela reconstrução de suas práticas de gestão.

Santos (2002) destaca que a escola que todos almejam não deve ficar no papel, porém deve se tornar uma realidade democrática e de qualidade, organizada para atender à demanda de características diferenciadas de crianças, jovens e adultos, com materiais e equipamentos suficientes. Nesse sentido, a proposta pedagógica necessita

valorizar a cultura do sucesso no ensino e aprendizagem e na vida profissional, social e familiar.

Para tanto, é preciso desenvolver mecanismos de direção mais eficientes e modernos, sendo que novos papéis devem ser atribuídos ao diretor para que o Estado cumpra o preceito constitucional de garantir a todos a educação com qualidade e equidade. O diretor administrativo, além de articular as políticas educacionais macros com a proposta pedagógica da escola, deve também assumir, com responsabilidade e competência, outras atribuições. Segundo Santos (2002), ao diretor escolar compete:

- a) implementar, através do auxílio da equipe escolar, as políticas educacionais e fornecer, com precisão e correção, os dados à Secretaria da Educação e a outros órgãos centrais e regionais;
- b) possibilitar, por meio de uma atuação técnica e política eficaz, o cumprimento da missão institucional a partir do conhecimento de sua realidade local;
- c) propiciar a realização das inovações necessárias, respeitando a legislação e partindo de objetivos e metas estabelecidos pela política educacional, pela experiência e por conhecimentos recentes.

Ainda segundo Santos (2002), [...] o modelo participativo do ensino, a própria escolha do gestor deve ser realizada de forma democrática. A definição da participação da comunidade no processo de escolha do diretor é relevante, visto que na média que a sociedade se democratiza, e como condição dessa democratização, é

necessário que se democratizem as instituições que a compõem e a própria sociedade.

De acordo com Paro (2002 apud SANTOS, 2002, p.63),

tal relevância fundamenta-se na necessidade do controle democrático do Estado por parte da população, no sentido do provimento de serviços coletivos em quantidade e qualidade compatíveis com as obrigações do poder público e de acordo com os interesses da sociedade [...] Nessa linha de raciocínio, a democratização da escola pública deve implicar não apenas o acesso da população a seus serviços, mas também a participação desta na tomada de decisões que dizem respeito a seus interesses, o que inclui o envolvimento no processo da escolha de seus dirigentes.

Conforme Santos (2002), a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) exige redefinição de responsabilidades dos diferentes sistemas de ensino, como o federal, o estadual e o municipal e de novas incumbências da escola (tarefas, funções ou atribuições) no intento de promover o fortalecimento gradativo de sua autonomia. Para tanto se torna necessário implementar a gestão participativa, permitindo que a escola construa um maior grau de autonomia, além de assegurar o pluralismo de idéias e concepções pedagógicas, a fim de melhorar o nível de ensino oferecido.

Santos (2002, p.27) ainda ressalta,

[que] é preciso assumir o planejamento participativo e situacional e reconhecer que

hierarquia, autocracia e conformismo não têm mais sentido nos dias de hoje. Quando a lógica dos modelos anteriores não responde satisfatoriamente, é preciso deixar um pouco de lado o racional o lógico, para sentir o momento atual, entendê-lo e, sem reservas, dispor-se a mudar.

Para o autor, o modelo adequado de Gestão Educacional necessita partir dos avanços científicos, com ênfase na liderança, no processo decisório, nas estratégias e na flexibilidade e autonomia da escola. Assim, no novo modelo de gestão deve prevalecer a liderança, a criatividade, a iniciativa, a cooperação, a motivação. “A educação escolar é algo muito sério para ser administrado com autoritarismo, improvisação, o que leva para a estagnação e o conformismo” (SANTOS, 2002, p.27).

Atualmente, o líder busca influenciar os outros para utilizarem todo o seu potencial, realizarem bem as tarefas e atingirem objetivos e metas, maximizando o desenvolvimento organizacional e pessoal. Qualquer transformação ocasiona resistência, especialmente interna. A grande tarefa dos gestores é fazer com que a resistência seja vencida de modo construtivo. O gestor educacional, hoje, deve ser um agente de mudanças, pois não se trata de adquirir novos conceitos, habilidades ou atitudes, mas de “desaprender” o que não é mais útil à organização (SANTOS, 2002).

Uma estrutura administrativa da escola adequada à realização dos objetivos educacionais de acordo com os interesses das camadas trabalhadoras, deve prever mecanismos que facilitem e estimulem a participação de

pais e membros da comunidade em geral nas decisões aí tomadas.

Hora (1994) afirma que a gestão participativa em educação encontra-se diretamente ligada ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos, de classe, dos trabalhadores, ultrapassando as batalhas internas da educação institucionalizada e apropriação da riqueza e dos benefícios que transcendem os limites da ação da escola.

Embora limitada, a escola possui um potencial de contribuição indispensável e insubstituível para a afirmação histórica das classes populares, na medida em que pode proporcionar a ampliação da compreensão do mundo, de si mesmo, dos outros e das relações sociais. Tais aspectos são essenciais para a construção de sua presença histórica, responsável e consciente no exercício pleno da cidadania.

Acerca da gestão participativa na escola, pode-se ressaltar, conforme Hora (1994, p. 49),

a possibilidade de uma ação administrativa na perspectiva de construção coletiva exige a participação de toda a comunidade escolar nas decisões do processo educativo, o que resultará na democratização das relações que se desenvolvem na escola, contribuindo para o aperfeiçoamento administrativo-pedagógico.

Nesse sentido, prevalece um caráter de exigência em relação ao administrador-educador, de que ele compreenda a dimensão política de sua ação administrativa, fundamentada na ação participativa, rompendo com a rotina alienada do mando impessoal e racionalizado da burocracia que perpassa os processos nas organizações

contemporâneas. É o resgate urgente do papel do diretor-educador na liderança do processo educativo.

De acordo com Werle (2003), quando a escola adota o sistema de tomada de decisões compartilhadas entre pais, professores e outros integrantes da comunidade interna, a autoridade do diretor é, automaticamente, limitada e sua habilidade de enfrentar e manejar conflitos e de negociar alternativas é testada. Dessa forma, os diretores necessitam desenvolver a capacidade de percepção da magnitude da mudança que a tomada de decisões compartilhadas e democrática envolve e que o estabelecimento de processos democráticos é, em si mesmo, uma reforma significativa.

Também é essencial proporcionar aos professores o tempo suficiente para que os mesmos se habituem a participar da tomada de decisões, tornando-se competentes nesse tipo de situação.

Os professores necessitam de tempo para confiar e valorizar os processos participativos, o que exige paciência e renúncia ao alcance de inovações imediatas (WERLE, 2003, p. 37).

De acordo com Libâneo (2004), através da participação na organização e gestão do trabalho escolar, os professores podem aprender muitas coisas, tais como: tomar decisões coletivamente, formular o projeto pedagógico, dividir com os colegas preocupações, desenvolver o espírito de solidariedade e assumir coletivamente a responsabilidade pela escola, investir no seu desenvolvimento profissional, etc.

No entanto, o principal aprendizado refere-se ao reconhecimento da função de sua profissão. É no exercício do trabalho, compartilhando problemas de profissão que o professor produz a profissionalidade, defende Libâneo (2004). E é esta a idéia central do conceito de formação continuada. Portanto, desse ponto de vista, a gestão participativa constitui-se como uma maneira de formação continuada dos educadores.

Na gestão participativa, a dimensão política do administrador e dos professores se revela no compromisso com uma ação educativa revolucionária que, tanto pela transmissão do saber objetivo, quanto pela promoção de uma consciência crítica da realidade social.

Nessa perspectiva de entendimento, a educação constitui-se como o instrumento de superação da dominação e da exploração vigentes na sociedade. Ela proporciona aos alunos certas condições que permitem inserir a organização escolar em seu contexto social, político e econômico. Portanto, nas suas relações com a totalidade e assim fortalecer a classe trabalhadora, potencializando a sua ação política, na medida em que se criam condições para a apropriação e a construção do saber, bem como o desenvolvimento da consciência crítica (HORA, 1994).

O modelo democrático e participativo se rege por preceitos fundamentais:

- eliminação do autoritarismo centralizador;
- diminuição da divisão do trabalho que aumenta as diferenças e os distanciamentos entre os segmentos sociais;
- extinção do binômio dirigentes e dirigidos;

-
- participação efetiva dos diversos segmentos sociais na tomada de decisões, conscientizando os participantes de que são os autores da história diária da escola (HORA, 1994) .

O principal instrumento da gestão participativa é o planejamento participativo, que pressupõe uma deliberada construção do futuro. Desse planejamento participam os diversos segmentos de uma instituição educacional, cada um com sua ótica, seus valores e seus anseios. Através da participação de todos os personagens ligados à escola, estabelecer-se-á uma política para essa instituição, esclarecendo às pessoas com poder de decisão de que são, ao mesmo tempo, autores e objetos dessa política, que precisa estar em permanente debate, reflexão, problematização, estudo, aplicação, avaliação e reformulação, em virtude das próprias mudanças sociais e institucionais (HORA, 2004).

Em relação ao planejamento participativo, Colombo (2004) salienta que deve ser efetuado com base no estabelecimento de princípios. Os princípios compreendem os compromissos assumidos pela instituição escolar e que, portanto, servem de fundamentos para suas estratégias, decisões e ações. Caracterizam como a escola e os professores se comportam para cumprir a missão estabelecida.

Os princípios somente serão válidos, caso sejam adotados e praticados por todos. Dessa forma, não devem ser numerosos, mas sim concisos e simples, possíveis de serem lembrados facilmente pelos profissionais. Como exemplos, podem-se enumerar os seguintes princípios:

incentivo à reflexão crítica e construtiva; ética em todas as ações; melhoria e inovação nos processos, inserção no mundo do conhecimento; compromisso com a qualidade; capacitação permanente da equipe; atualização tecnológica; satisfação do cliente, responsabilidade social, entre outros. Esses, entre outros princípios, podem ser construídos por meio da participação efetiva da comunidade escolar (COLOMBO, 2004).

Paro (2002) sustenta que a participação da população, nas decisões que são tomadas na escola, ganha sentido diante da necessidade de que o caminho para uma sociedade verdadeiramente democrática não se restrinja ao voto periódico para ocupantes de cargos parlamentares e executivos do Estado. Para que este se sinta pressionado a agir em benefício dos interesses dos cidadãos, é necessário que se proceda ao seu controle democrático.

E tal controle deve dar-se em todas as suas instâncias, principalmente naquelas mais próximas da população, onde se concretizam os serviços que o Estado tem o dever de prestar, como a escola e as instituições de Educação Superior. Para que o processo participativo seja possibilitado na organização escolar é preciso que se instalem mecanismos institucionais visando à participação política de grupos e pessoas envolvidas com as atividades escolares, como: processos eletivos de escolha de dirigentes, colegiados com participação de alunos, pais e pessoal escolar, associações de pais e professores, grêmios estudantis, processos coletivos de avaliação continuada dos serviços escolares, entre outros.

De acordo com Paro (2002), todas estas atividades devem estar articuladas por uma estrutura que, em termos administrativos, propiciem uma efetiva utilização racional dos recursos disponíveis na concretização de fins educativos. Em termos políticos a estrutura articulada deve conduzir a uma democrática coordenação do esforço humano coletivo, apta a reivindicar do Estado os recursos necessários, estando em consonância com os interesses das camadas majoritárias usuárias da escola pública.

Enfim, Bruno (2002) sustenta que é na auto-organização dos envolvidos no processo de educação das novas gerações da classe trabalhadora que se poderá chegar à formulação de alternativas reais às hierarquias de comando do poder que são impostas. Com a participação de pais, alunos, professores e gestores é possível desenvolver seus próprios espaços públicos, onde os interesses são debatidos naquilo que têm de comum e na diversidade em que se apresentam.

A única possibilidade de se fazer uma política educacional participativa é por meio do envolvimento da comunidade escolar. Participação e gestão participativa da educação não podem ser compreendidas como elementos de mais uma técnica de gestão do trabalho alheio, tal como se pode depreender dos documentos oficiais dos governos e das práticas em curso em vários estados e municípios do país (BRUNO, 2002).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gestão, em última análise, consiste na práxis de mobilizar recursos para realização de determinadas metas. Envolve atividades de planejamento e controle, incluindo a formulação de objetivos, programas e estratégias.

Todas as organizações, independentemente de sua função dentro da sociedade ou da economia, necessitam ser administradas, porquanto qualquer atividade que seja realizada por mais de um indivíduo que possuam graus de poder distintos, contém elementos de administração. Para compreender as práticas administrativas da atualidade é necessário conhecer os caminhos pelos quais passou a teoria administrativa ao longo de sua história.

Desde seu início, a Teoria Geral da Administração (TGA) sofreu constantes modificações, propiciando o surgimento de novas teorias, as quais apresentam diferentes visões sobre a estrutura das organizações e qual a melhor forma de administrá-las. Entretanto, para administrar não é suficiente possuir o conhecimento de qualquer técnica que seja, é necessário, entretanto, possuir habilidade disponível de gerenciamento de tal *know how*.

No mundo contemporâneo, caracterizado pelas sociedades industriais globalizadas, nas quais o conhecimento se tornou um dos valores mais importantes, as organizações predominam. O desenvolvimento característico da civilização industrial compreende um processo integrado de transformação social que tem nas

organizações um de seus principais instrumentos. Segundo Drucker (2001), o homem está quase permanentemente inserido em organizações burocráticas que coordenam seu trabalho, seu estudo e seus interesses.

A tarefa fundamental da maioria das organizações empresariais é elaborar produtos, prestar serviços e promover eventos através dos indivíduos. Assim, se uma organização for bem administrada ela será eficaz e eficiente, alcançando os objetivos a que se propõe.

Da mesma forma que as empresas e demais organizações sociais, também a instituição de ensino necessita ser administrada da melhor forma possível. A administração das organizações de ensino, ou Administração Educacional, possui certas peculiaridades que a diferencia da administração de empresas, pois a escola é uma organização complexa.

A complexidade da organização escolar decorre do corpo que a constitui, formado por docentes, alunos, gestores, avaliadores, os quais possuem diferentes formas de pensar e conceber o processo educativo. Considerando-se a escola como um todo, formada por recursos humanos, físicos e financeiros, torna-se complexo harmonizar opiniões sobre a forma de gerir essas muitas pessoas nessas diferentes esferas. Contudo, é somente por intermédio da gestão que se torna viável estabelecer estruturas horizontais onde todos esses atores possam constituir um grupo autêntico.

É importante ressaltar que o processo de globalização, ao introduzir mudanças no cenário das organizações empresariais, também atinge as instituições escolares,

exigindo novas habilidades dos administradores educacionais. A formação inadequada do pessoal responsável pelos quadros administrativos dos sistemas escolares pode dificultar o desenvolvimento dessa instituição, pois a qualidade do ensino na escola está diretamente relacionada com a qualidade da administração escolar.

Da mesma forma que ocorreu ao longo do desenvolvimento da TGA, também a Gestão Educacional foi transposta por uma evolução, passando do exclusivo exercício de funções burocráticas para uma função dinamizadora das interações humanas entre os cidadãos que convivem numa organização escolar.

No entanto, o histórico da Gestão Educacional no Brasil demonstra que o seu desenvolvimento sempre esteve submetido às influências da política econômica e, na maior parte das vezes, a política educacional que a organizou esteve direcionada para o atendimento dos interesses das classes privilegiadas. Assim, o sistema escolar na sociedade capitalista tem funções definidas pela estrutura econômica, mediatizada pelo Estado intervencionista (MARTINS, 1999; FÉLIX, 1989).

Desse modo, a Gestão Educacional pode ser conceituada como uma política diretora que consiste em um complexo sistema de processos criadores de condições propícias às atividades dos grupos que operam em divisão do trabalho. Ela segue prioridades estabelecidas para a educação, as quais resultam de uma reflexão sistemática e contextual, acerca dos problemas educacionais da realidade.

Com as mutações que estão sendo introduzidas na escola, em decorrência do processo de globalização econômica e do desenvolvimento de tecnologias, a Gestão Educacional busca novas alternativas. A gestão não é uma atividade puramente técnica e científica, divorciada dos valores e objetivos educacionais; é uma atividade que pode facilitar e estruturar a definição de objetivos e que pode, do mesmo modo, oferecer-lhes expressão prática.

Pelo fato de a educação ser constantemente influenciada pelas políticas econômicas vigentes, verifica-se que o modelo empresarial de fragmentação do processo de trabalho foi introduzido na escola. Este modelo de fragmentação do conhecimento necessita ser substituído por um modelo de interdisciplinaridade, no qual professores e alunos desenvolvam habilidades para assumir posturas reflexivas e críticas em relação aos conhecimentos transmitidos, identificando as contradições da realidade concreta.

A Gestão Educacional representa, assim, uma nova idéia, propondo uma orientação transformadora no contexto da instituição escolar, abrangendo uma série de concepções, peculiaridades e atividades não abarcadas pela administração de empresas. Seu objetivo é criar condições para que os professores promovam a aprendizagem dos alunos (SANTOS, 2002).

A Gestão Educacional não pode simplesmente ser equiparada à administração de empresas, porquanto, malgrado determinados pontos em comum, ambas tratam de objetos diversos. A administração de empresas pretende obter resultados positivos atuando na produção de

bens e serviços. A Gestão Educacional é um simples meio utilizado para gerar condições adequadas para que professores desenvolvam a práxis educativa.

A avaliação do desempenho em uma empresa é realizada com base nos critérios de produção e venda. Já a avaliação no sistema escolar é algo bem mais complexo, visto que nos processos de ensino e de aprendizagem existe uma interação de personalidades diferentes em suas dimensões humanas, políticas e sociais.

Desse modo, no contexto da Gestão Educacional, a avaliação representa uma de suas peculiaridades. Ela contribui para que as instituições de ensino repensem as suas práticas administrativas e pedagógicas de forma crítica e comprometida, repensando seu papel na sociedade como promotoras e socializadoras do saber, sendo capazes de compreender e de modificar a realidade. A avaliação permite um aumento da compreensão sobre o sistema de ensino, as práticas educativas, os conhecimentos dos alunos, ajudando no direcionamento das ações realizadas pela Gestão Educacional.

Contrapondo-se ao modelo de administração clássica, estática e burocrática, não condizente com as necessidades de um mundo em constantes transformações, emerge também a Gestão Escolar participativa que pretende integrar a comunidade escolar à gestão da escola. Para tanto, faz-se urgente definir a estrutura que viabilize e estimule o real concurso da sociedade civil no processo decisório, possibilitando a legitimidade e eficiência. Na construção do modelo participativo e comunitário, novas possibilidades podem ser levantadas e a partir destas

possibilidades é possível construir e atualizar a práxis pedagógica. Assim, por meio de modelo gestorial apropriado, pode-se encontrar fórmulas de coexistência democrática que possibilitem a formação da cidadania.

Em suma, a Gestão Educacional deve colimar as peculiaridades pertinentes à instituição escolar, devendo ser globalizante e dinâmico, envolvendo a dimensão política e social, a ação transformadora, participação, cidadania, entre outras ações democráticas. Dessa maneira, as escolas e instituições de Educação Superior necessitam ser planejadas para se transformarem em centros comunitários permanentes onde prevaleça a ampla integração com a sociedade civil.

REFERÊNCIAS

BAZARIAN, J. *Introdução à sociologia*: as bases materiais da sociedade. São Paulo: Alfa-Ômega, 1982.

BRASIL. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:

<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>.

Acesso em: 13 jun. 2005.

BRUNO, Lúcia. Gestão da educação: onde procurar o democrático. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, Maria de Fátima Felix (Orgs.). *Política e gestão da educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Revista Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.

COLOMBO, Sonia Simões. *Gestão educacional: uma nova visão*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

DAVIS, Cláudia; GROSBAUM, Maria Wolak. Sucesso de todos, compromisso da escola. In: VIEIRA, Sofia Lerche (Org.) *Gestão da escola: desafios a enfrentar*. Rio de Janeiro, DP&A, 2002.

DRUCKER, Peter Ferdinand. *O melhor de Peter Drucker: a sociedade*. São Paulo: Nobel, 2001.

FÉLIX, Maria de Fátima Costa. *Administração escolar: um problema educativo ou empresarial*. 4 ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.

HORA, Dinair Leal da. *Gestão democrática na escola*. 10. ed. Campinas: Papirus, 1994.

LACERDA, Beatriz Pires de. *Administração escolar*. 2. ed. ver. e atual. São Paulo: Pioneira, 1977.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

MACHADO, Lourdes Marcelino; FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Orgs.). *Política e gestão da educação: dois olhares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MACHADO, Maria Aglaê de Medeiros. Desafios a serem enfrentados na capacitação de gestores escolares. *Em aberto: gestão escolar e formação de professores*. Brasília, v. 17, p. 96 - 113. jun. 2000.

MARTINS, José do Prado. *Administração escolar: uma abordagem crítica do processo*. São Paulo: Atlas, 1999.

MORA, J. Ferrater. *Dicionário de filosofia*. São Paulo: Loyola, 2001.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, Maria de Fátima Felix. *Política e gestão da educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PARENTE, José. *Planejamento estratégico na educação*. Brasília: Plano, 2001.

PARO, Vitor Henrique. *Gestão democrática da escola pública*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2002

PENIN, Sonia T. Sousa; VIEIRA, Sofia Lerche. Refletindo sobre a função social da escola. In: VIEIRA, Sofia Lerche (Org.). *Gestão da escola: desafios a enfrentar*. Rio de Janeiro, DP&A, 2002.

QUEIROZ, Maria Teresa Sokolowski. Desafios à educação num mundo globalizado. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Piracicaba, v. 19, n. 1, p.119 – 129, jan/jun 2003.

SANDER, Benno. O estudo da administração da educação na virada do século. In: MACHADO, Lourdes Marcelino; FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Orgs.). *Política e gestão da educação: dois olhares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SANTOS, Clóvis Roberto dos. *O gestor educacional de uma escola em mudança*. São Paulo: Pioneira, 2002.

SOUZA, Silvana Aparecida de. *Gestão escolar compartilhada: democracia ou descompromisso*. São Paulo: Xamã, 2001.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. *Conselhos escolares: implicações na gestão da escola básica*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SUPERVISÃO EDUCACIONAL NO GRAU SUPERIOR: NECESSIDADE EMERGENTE

RESUMO

O histórico da supervisão no Brasil já foi efetivado por muitos profissionais e pesquisadores da área específica ou ligados à educação. A supervisão estabelece elos humanos que levam o propósito de renovação da cápsula do ensino até as salas de aula, junto aos professores e alunos e, desta maneira, os supervisores têm por desígnio se formar nos profissionais capacitados que envidam e coordenam os esforços e as atividades desenvolvidas, bem como encaminham o magistério na direção pelos novos objetivos. Portanto, devido a tantos problemas encontrados nas organizações educacionais, faz-se mister a assistência direta e indireta ao corpo docente. Esta conjuntura demanda a presença ativa da supervisão na Educação Superior.

Palavras-chave: Supervisão educacional. Educação Superior. Necessidades Educacionais.

1 INTRODUÇÃO

Refletir sobre a trajetória da supervisão pedagógica expõe para uma localização histórica onde, de modo ainda

atual, ela fez parte do cotidiano escolar. Configura-se plausível que uma das alternativas apropriadas de compreendê-la seja a recuperação da memória dos que a vivenciaram diretamente, anotando fatos e experiências.

A supervisão consiste na orientação de aprendizagem, necessitando relacionar-se com o corpo docente. A supervisão opera não somente com as técnicas de ensino, mas com o conteúdo das matérias do currículo e ensino. Trata de métodos e técnicas. Por conseguinte, a supervisão educacional, e não mais apenas escolar, mostra eficácia em outra etapa da escolarização, mormente seus conceitos, definições, finalidades, objetivos e importâncias. Ademais disso, configurou-se o ensejo da supervisão desempenhar relevante papel diante de situações encontradas na Educação Superior moderna.

Enfim, mostra a importância de uma supervisão educacional na Educação Superior, devido a alguns problemas que surgem dentro de uma universidade. Demais, a qualidade de ensino demanda esta supervisão.

No Brasil, desde o seu nascimento, a supervisão constitui elemento complementar do procedimento educacional, bem como a evolução de suas percepções e de seus conceitos, de acordo com as diferentes atitudes axiológicas de vários autores e instituições, já foi efetivada por muitos pesquisadores da área específica, ou, mais genericamente, ligados à educação.

Igualmente, de acordo com Silva (1987, pág. 37)

a supervisão é equacionada em suas relações, objetivando configurar sua função ou configurá-la como função, desde suas origens. Dessa forma,

pode-se afirmar, primeiramente, que a supervisão se delinea a partir do momento em que se estabelecem as relações entre o homem e o trabalho.

Reputa-se que a supervisão surgiu na rede pública e nas instituições de formação de professores, em relação à exigência de aperfeiçoamento do magistério durante seu período profissional e para melhor treinamento, antes de entrar nas fileiras do ensino. Nasceu, contudo, como aparece a maior parte dos fatos que entram no campo educacional, na base de idéias e teorias gerais.

Gradualmente, o trabalho de supervisão se foi tornando mais específico, e menos geral, até, presentemente, exhibir-se definido, realizando a interface do ensino e da administração.

2 DA SUPERVISÃO ESCOLAR À SUPERVISÃO EDUCACIONAL

Para Spears apud Przybylski (1976, p. 14)

[...] supervisão é um processo de efetuar o aprimoramento do ensino através do trabalho com pessoas que estão lidando com alunos [...] é um processo de estimulação do crescimento e uma maneira de ajudar os professores a se ajudarem a si mesmos.

De acordo com Silva Júnior (1984, p. 25)

supervisão escolar significa, pois, controle da vida escolar. Controle das atividades das organizações escolares e controle, principalmente, das ações praticadas pelos membros dessas organizações, em especial, os professores.

De acordo com a preleção de Alves e Garcia (1994, p. 57).

o trabalho de supervisão educacional não era desenvolvido a partir da realidade de cada unidade escolar: buscava-se operacionalizar as ordens emanadas do nível central do sistema de supervisão educacional, representado pela assessoria de supervisão educacional.

Já para Hicks apud Nérici (1986, p. 26)

A supervisão escolar deve ser entendida como orientação profissional e assistência dada por pessoas competentes em matéria de educação, quando e onde forem necessárias, visando ao aprendizado da situação total ensino-aprendizagem.

Em epítome, a supervisão consiste na orientação de aprendizagem, precisando relacionar-se como tirocínio. A supervisão trabalha não somente com as técnicas de ensino, mas com o conteúdo das matérias do currículo e ensino.

Trata de métodos afrontados tanto como técnicas, como formas de disciplina. Ademais disso, a supervisão constitui necessidade essencial e significativa, uma vez que

é responsável pela eficiência, unidade e racionalidade dos trabalhos exercidos pelos docentes.

Incumbe-lhe organizar e programar tarefas, que são efetuadas, tanto pelos professores, como pelo próprio supervisor; de distribuir lideranças, no sentido de instituir responsabilidades para que o trabalho aconteça de maneira organizada; de integrar esforços com vistas à obtenção de seus objetivos; de orientar e controlar os supervisionados, a fim de conseguirem o rendimento esperado, como também de observar e analisar o desempenho dos mesmos (ARISTON; PORTO, 1979).

O paradigma tradicional preocupava-se com um elemento do processo ensino-aprendizagem e sintetizava-se num serviço autocrático, crítico e corretivo. Empregava-se da fiscalização direta para descobrir o despreparo do docente, de tal modo a não execução às disposições legais.

Já a supervisão moderna é mais abrangente, pois envolve determinados elementos do processo ensino-aprendizagem e norteia-se na estruturação de objetivos. É uma função cooperativa, planejada e organizada, fundamentada em princípios filosóficos, científicos e sociais, que procura soluções para problemas educacionais.

O desígnio da supervisão escolar é certificar a execução da filosofia e política educacionais vigentes; resguardar a unidade essencial ao sistema de cursos e demais programações em seus aspectos técnico-pedagógicos; solicitar o constante aperfeiçoamento do ensino que é fornecido na escola, com base na adequação da metodologia empregada; e instituir uma atmosfera favorável ao processo educacional, pela promoção de um

trabalho cooperativo que envolve todos os componentes da equipe que dela participa.

A teoria da supervisão e o desempenho dos supervisores nos diferentes níveis, alguns persuadidos do papel fiscalizador, outros sustentados na eficiência da metodologia e dos saberes científicos, produziram um discurso situado na mudança, mas revelaram uma face fundamentalmente conservadora (SILVA JUNIOR; RANGEL, 1999).

Além disso, a supervisão representa todos os esforços de funcionários escolares, cuja finalidade é beneficiar o desempenho dos professores e outros profissionais no melhoramento da educação, abrangendo estímulo ao progresso profissional e ao desenvolvimento de professores, seleção e revisão dos objetivos da educação, dos materiais e métodos de ensino, bem como a avaliação da instrução.

A supervisão é enfrentada sob outra abordagem, sublinhando a liderança, libertando energias e estimulando a criatividade tanto em problemas individuais como naqueles que envolvem um grupo de professores.

Já para Lenhard (1973, p. 28),

a supervisão se exerce em uma seqüência cronológica de situações sociais, nunca perfeitamente iguais umas às outras, embora algumas delas se assemelhem sob certos aspectos.

A supervisão se identifica com os objetivos da escola, colimando, basilarmente, a formação integral do educando e o provimento das necessidades sociais. Assim, as

fundamentais características para que a supervisão escolar funcione positivamente é a cooperativa, integrante, científica, flexível e permanente.

Para concretizar-se, a supervisão escolar precisa de determinado número de instrumentos capazes de registrar as fases do processo de planejamento, de acompanhamento e avaliação, tanto do ensino como da ação dos professores e da eficácia das programações como um todo. A supervisão preocupa-se com a qualidade da aprendizagem e, para isso, desenvolve o aperfeiçoamento de currículo e do corpo docente.

A supervisão escolar supõe a supervisão da escola nos serviços administrativos, de funcionamento geral, como também os pedagógicos.

Nesse sentido, ressaltam-se ações semelhantes às de direção, permanecendo, assim, pouco identificada à especificidade da função com referência ao ensino (FERREIRA, 2002).

As técnicas empregadas em supervisão, aplicada, independentemente ou de maneira integrada, podem ser classificadas em técnicas indiretas e técnicas diretas. As técnicas indiretas são aquelas que ministram dados de estudo para a supervisão escolar, contudo não são dados recolhidos diretamente da observação do processo ensino-aprendizagem ou do contato com as pessoas envolvidas no mesmo. Já as técnicas diretas são aquelas que fornecem dados de estudo, coletados diretamente em trabalhos que estejam sendo desempenhados.

A supervisão escolar dá importância máxima à qualidade da aprendizagem, apontando, por isso, ao

desenvolvimento e aperfeiçoamento do currículo e ao aperfeiçoamento geral do ensino. O trabalho da supervisão escolar pode ser beneficiado ou prejudicado pela administração. Se esta aceitar plenamente a ação da supervisão, estará garantida a possibilidade de desempenho eficiente da supervisão. Caso contrário, esse desempenho será muito prejudicado.

Os procedimentos operacionais da supervisão escolar podem ser classificados em métodos e técnicas. Os métodos de supervisão escolar são mais extensos, outorgando sentido de unidade à ação supervisora; outrossim, na sua aplicação, podem valer-se, em casos particulares, da cooperação de todas as técnicas.

Em contrapartida, as técnicas de supervisão escolar, por sua vez, designam-se a casos particulares da supervisão, e podem todas elas, se agregarem a quaisquer métodos.

Por conseguinte, a supervisão constitui faina científica. À semelhança de todo o know how, ela constitui fórmula de desempenhar função integrante de um sistema, no caso o educacional.

O mister da supervisão releva, precipuamente, na consecução de melhor qualidade na prestação de serviços educacionais, desde as instâncias mais amplas e abrangentes até a atividade basilar da hora/aula (ANDRADE, 1982).

A supervisão precisa de todas as entidades da escola, especialmente da administração e da orientação educacional. O labor da supervisão pode ser beneficiado ou prejudicado pela gestão da escola. Se esta aceitar

plenamente sua práxis, o trabalho poderá obter uma maior eficiência. Portanto, supervisão e administração precisam se complementar.

O caso mais corriqueiro da supervisão de sistemas escolares reside em que os supervisores surgem como membros de *staff*, por conseguinte de assessoramento, não tendo, por esse motivo, autoridade legal. Recebem, eventualmente, autoridade delegada para desempenharem certa atividade junto às direções ou corpo docente das escolas.

Já na supervisão de unidades escolares, é mais habitual a supervisão integrando a administração da escola, então com autoridade legal. A supervisão em educação se reveste de função educativa.

Em efeito, exhibe a característica lítica de instrumentalizar o povo para determinados fins de participação social. Dependendo da perspectiva de quem educa, tal instrumentalização leva a uma participação que pode ou não estar de acordo com os interesses do povo (NOGUEIRA, 2000).

De outro vértice, para Ferreira (2002, p. 76)

a supervisão educacional situa, mais amplamente, no que diz respeito às questões e serviços da educação, a ação supervisora. O educacional, portanto, extrapola as atividades da escola para alcançar, em nível macro, os aspectos estruturais, sistêmicos, da educação.

A supervisão educacional tem sido elemento de debates e críticas nos últimos anos, especialmente quando se analisa a situação do ensino em geral, os inúmeros

fracassos e as frustradas tentativas de mudanças. A mesma encontra seus fundamentos nas Ciências da Educação e nas Ciências Sociais que esclarecem a criação e o desenvolvimento dos grupos organizados socialmente para desempenhar funções ou atividades consideradas desejáveis.

No entanto, independentemente de formação específica em uma habilitação no Curso de Graduação em Pedagogia, a supervisão educacional estabelece-se num trabalho escolar que tem o compromisso de certificar a qualidade do ensino, da educação, da formação humana. Seu compromisso implica segurança quanto à qualidade da formação humana, encargo das organizações escolares.

A supervisão precisa colimar as diversas circunstâncias do trabalho escolar. Nas diferentes modalidades de desempenho, ela precisa sempre identificar as dificuldades, ajudando os professores a vencer certas dificuldades por meio de sugestões de procedimentos apropriados. Para atender a qualquer diversidade de situações, a supervisão pode adquirir diferentes formas.

A literatura crítica atual a respeito da supervisão e contato com grupos que operam na área, admite estabelecer uma tentativa de caminhar rumo a uma supervisão que se liberte decididamente das tradicionais amarras da inspeção.

No entanto, uma percepção mais global da supervisão educacional brasileira ainda mostra, em sua prática, em maior ou menor grau, um tom individualista, fiscalizador, autoritário e com grande enfoque na tecnocracia pedagógica (D'ANTOLA, 1983). A supervisão escolar precisa preocupar-

se pelo bom funcionamento do todo escolar, almejando o satisfatório desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

Além disso, é necessário analisar que a supervisão escolar precisa agir, o mais possível, junto ao corpo docente, de quem vai depender, em última análise, a qualidade do ensino. O trabalho da supervisão escolar, para efetivamente ser útil, deve desenvolver-se não de modo impositivo, mas de modo democrático, envolvendo todos os responsáveis pelo processo educativo.

A supervisão exerce responsabilidades importantes em favorecer o relacionamento da escola com o seu ambiente social imediato. Estabelecida num ponto de encontro da estrutura formal com a informal, ela toma uma posição excepcional para unir a organização com as forças que a apreendem surgidas de fora e que se manifestam interiormente por meio de elementos humanos por ela incorporados.

Igualmente, todo trabalho da supervisão escolar tende, em última instância, ao educando, mas, de maneira indireta, por meio do professor. O princípio é de que quanto melhor trabalhar o professor, mais perfeito serão os resultados do processo ensino-aprendizagem.

Deste modo, a supervisão escolar tende a lapidar a *performance* do docente e, por corolário, aperfeiçoa o exsumo fenômeno do ensino-aprendizagem, que vai refletir-se diretamente no comportamento do educando.

À supervisão atribui-se o zelo na atuação da escola, objetivando que o desempenho desta seja constantemente aprimorado e os bons resultados sejam garantidos de modo

objetivo e científico. A supervisão necessita partir do pressuposto de que vai trabalhar com professores de capacidade média e com eles consertar planos que levem a bom termo o processo ensino-aprendizagem, corrigindo possíveis equívocos e aprimorando a atuação, em vista de dados concretos recolhidos da observação do desenvolvimento mesmo do ensino.

O trabalho da supervisão é um desempenho de grupo que ocorre com os professores e outros setores da escola, principalmente o de orientação educacional.

Por ser coletivo, o trabalho demanda o exercício constante do pensar, do descobrir e do saber a maneira de progredir nas ações e também o de recuar. Esse trabalho requer estudo, dedicação e se constrói no fazer diário da escola, o que admite olhá-lo de várias maneiras. Em resumo, caracteriza-se como um trabalho administrativo-burocrático que transcende o conhecimento puro e simples da sala de aula.

A supervisão pode colaborar, por meio do incentivo e implementação de estudos e projetos, para a educação de limites, com distinta atenção aos limites éticos. Essa educação pode se desempenhar, seja no ensino-aprendizagem dos alunos, seja em informações, seja em orientações e diálogo com os pais (GRINSPUN, 2003).

Como responsável pela qualidade do processo de humanização do homem por meio da educação, a supervisão educacional firma outros compromissos que excedem as especificidades do espaço escolar, sem dele descurar.

Afirma-se nele, enquanto espaço de fazer o mundo mais humano por meio do trabalho pedagógico de qualidade, garantindo conteúdos emancipatórios trabalhados com toda a profundidade em toda sua complexidade e contraditoriedade, mas compromete-se com a administração da educação que concretiza as direções delineadas pelas políticas educacionais e ainda com as políticas públicas que as dirigem.

Um supervisor é um profissional cuja experiência é mais extensa que a dos supervisionados, que engaja essa experiência a serviço do bem comum. Não é um mero fiscal, cuja presença serve como recurso policial e repressivo, mas é um estimulador da ação e articulador da colaboração (CASALS, 1979). O seu exercício funcional demanda visão abrangente do processo ensino-aprendizagem e do contexto onde esse processo está inserido acompanhando, direcionando e aprimorando o trabalho dos seus supervisionados.

Para Soares apud Nérici (1986, p. 56)

o supervisor não fiscaliza, não inspeciona. O supervisor dirige o professor através de sua ação cooperativa. Ele se insere no processo não por necessidade de fiscalizar, de inspecionar, mas como componente indispensável, competente para acompanhar, para ajudar.

As atribuições do supervisor são esquematizar as atividades de ensino a serem desenvolvidas nas escolas sob sua jurisdição; adequar os programas segundo as necessidades existentes nas escolas; elaborar as instruções metodológicas, juntamente com os professores das

respectivas disciplinas, com o desenvolvimento das unidades a serem instruídas em cada período letivo, tendo em vista a articulação de disciplinas e a objetividade do ensino; e ter ação sistemática a respeito dos professores, no sentido de conduzi-los a substituírem métodos tradicionais por processos ativos e modernos.

O supervisor escolar precisa ter uma sólida concepção pedagógica e filosófica, para poder dar um sentido preciso, positivo e consciente à ação da escola, para que esta realmente cumpra os seus desígnios, bem como poder dar um sentido convergente e associado no atendimento às transformações sociais e no emprego das novidades tecnológicas, para que o esforço educacional não perca em aspectos secundários ou que não se tome o acidental pelo essencial e, especialmente, para que os meios não sejam confundidos com os fins.

A figura do supervisor surge como os elementos de intermediação associada à idéia de mudança, apreendida, algumas vezes, pelo conceito de mera aplicação de novas propostas curriculares amplamente divulgadas pelos órgãos oficiais.

De acordo com o magistério dado a lume por Muramoto (1991, p. 90)

o supervisor de ensino, no sistema estadual, deve supervisionar a escola como um todo, o que equivale a dizer que supervisiona o trabalho dos diretores de escola.

O supervisor escolar, por imediato, é um especialista que precisará ter uma visão do sistema escolar como um todo.

Além disso, precisa ter conhecimento da situação em que se efetiva o processo ensino-aprendizagem e conheça as condições materiais do ensino e da maneira de operar das pessoas envolvidas no processo.

Destarte, o supervisor tem, como os demais, o conhecimento da educação, da escola, dos professores, dos alunos, tendo a especificidade de sua área para colaborar para a melhor organização e dinâmica da escola onde operam por meio de relações significativas professor-aluno.

Atendendo, pois, a esta multiplicidade de ações que acontecem na escola e na rede de conhecimentos que se desempenham na escola cujo fundamental ator é o aluno.

O supervisor faz parte da organização, qualquer que seja a posição ou o papel que nela tenha a exercer. Quer como assessor, agregando o estado-maior da organização, ou como um elemento de linha, responsável por um departamento do sistema ou unidade escolar.

De acordo com Przybylski (1976) suas atribuições, responsabilidades e autoridade podem modificar de intensidade, contudo, são uma constante da atividade supervisora em qualquer estrutura organizacional. Para Smith apud Przybylski (1976, p. 44),

o supervisor tem um papel-chave para que o trabalho na organização seja realizado satisfatoriamente. Suas atribuições são no sentido de oportunizar a realização dos planos de modo que se alcance o melhor rendimento.

Outrossim, o supervisor, elemento de linha na estrutura, usufrui determinadas vantagens no desenvolvimento de suas atividades, como a autoridade para fazer com que sejam ressaltadas as sugestões apresentadas, mas, também, encontra determinadas limitações que prejudicam seu trabalho, como o retraimento do professor por estar tratando com um superior.

Situações semelhantes acontecem com o supervisor como um membro do *staff*, pois, se aí a ausência de autoridade o aproxima mais do corpo docente, ela também pode prejudicar-lhe toda uma programação, pela impossibilidade de ordenar o desempenho de acordo com o que foi planejado.

Apenas em quadro de referência político-pedagógico mais amplo, o supervisor educacional poderá se colocar como um supervisor-educador. Continuando dentro de uma análise e atuação limitada à escola, suas ações conduzirão os valores de uma educação reduzida ao mundo escolar separado e dividido, expressando a concepção liberal de mundo e de educação, a serviço da sociedade capitalista (NOGUEIRA, 2000).

No entanto, o supervisor, ao caminhar no cotidiano da sua práxis educativa, em sua trajetória de educador alcança a totalidade da estrutura educativa, exercendo função técnica e, entretantes, função política. Ao principiar sua militância funcional, é essencial ao supervisor compreender e ultrapassar a percepção reprodutora da escola, visualizando situá-la no contexto de uma nova sociedade.

A partir de tal premissa, compreende as possibilidades de transformação, da qual ele é agente pela condição de

supervisor-educador. Contudo, não se olvide de que, em consonância com o magistério de Cuberley apud Nérici (1986, p. 44),

a função do supervisor é diagnosticar a necessidade, oferecer sugestões e ajuda, e não observar com espírito de crítica o que o professor faz ou deixa de fazer.

A sua função, no contexto histórico brasileiro é, e sempre foi, basicamente político, e não operacional, como tem sido conduzida. Ainda quando ela se apresenta com a roupagem da técnica, está cumprindo, essencialmente, uma função política, porque sua ação pode viabilizar exercício de adoção de decisões, embora, por vezes, inconscientemente.

Os supervisores não ficam à margem dos processos de transformação cultural e organizações que estão sendo produzidos no sistema educacional, que redefinem o sentido público da escola. De outro modo, certas facetas centrais acopladas ao exercício da supervisão ficam eliminadas da agenda de discussão instalada, que enfoca sua atenção nos docentes, nas instituições e nos resultados.

Assim, Medina (1995, p. 109) afirma que

[...] para os supervisores, os encontros espontâneos ou repentinos são mais importantes do que as reuniões informais, pois permitem perceber o professor como pessoa inteira e menos defensivo no sentido de poder interagir de forma mais verdadeira.

A supervisão educacional necessita a construção dos elos humanos que levem o propósito de renovação da

cápsula do ensino até as salas de aula, junto aos professores e alunos. Os supervisores precisarão, deste modo, se estabelecer nos profissionais capacitados que articulem e coordenem os esforços e as atividades desenvolvidas e orientem o magistério na direção pelos novos objetivos.

A competência a ser fornecida pelos supervisores, em qualquer nível que operem, precisa se destacar primeiro na sua capacidade de visualizar claramente qual pode e deve ser o papel da supervisão desempenhada por um educador. Essa competência compartilhada necessita, em cada momento e espaço, assumir, na ação, a dimensão técnica e o compromisso político do saber-fazer.

O supervisor lidera, dinamiza, planeja e melhora o ensino-aprendizagem por meio de metodologias específicas e técnicas apropriadas. Essas expressões foram regadas por palavras como assessorar, acompanhar, auxiliar, sendo estas, cristalizadas no discurso teórico da ação supervisora, sofreu natural declínio pela repetição automática, derrubando-se assim de seu verdadeiro significado (MEDINA, 1995).

Fazendo parceria com o supervisor, o diretor delega a função de burocrata ao supervisor. Por isso, na opinião dos professores, o trabalho do supervisor é o participar da equipe diretiva com função de representante dos professores junto à direção. Os professores vislumbram no supervisor um mediador, um elo entre o corpo docente e o diretor (MEDINA, 2002).

Concorda-se com Medeiros apud Rangel (2001) que a *performance* do supervisor se efetua em dois pólos: positivo

e negativo. É no pólo da positividade que se descobrem as atividades diretas e indiretas consideradas acentuadas para os professores, alunos e equipe diretiva. Faz parte também do desempenho do supervisor sua aptidão de relacionar-se com os alunos e sua capacidade para auxiliar na superação das dificuldades de relacionamento que acontecem entre professores e alunos.

A formação do supervisor se dá voltada para o desenvolvimento de uma concepção de supervisão escolar funcionalista, concepção que compreende a escola de maneira passiva, na qual qualquer transformação é vista como um desequilíbrio no estado homeostático, negando-se, assim, o caráter dinâmico e evolutivo da instituição-escola e da sociedade (MEDEIROS apud RANGEL, 2001).

O supervisor educacional poderá conduzir a sua prática de maneira que gere manancial de esperanças. Por sua consciência, poderá evitar que se mistifiquem os conceitos e as próprias esperanças que sua práxis possa ensinar. Por sua competência poderá localizar as grandes questões do cotidiano do ensino que precisam ser o objeto da preocupação conjunta de todos os educadores.

Por sua eficácia poderá, ainda, produzir os meios fundamentais ao encaminhamento das soluções dos problemas que sejam efetivamente relacionados ao sistema escolar. Por tudo isso, converte-se em profissional necessário, artífice e símbolo de uma prática educacional em que o técnico e o político se estabelecem no serviço da transformação. A ação supervisora promove o desenvolvimento da labuta do docente em sala de aula. Os professores também acentuam o empenho do supervisor em

transformar os conselhos de classe em momentos produtivos de avaliação.

Assumir a supervisão para articular a formação de professores em serviço, em perspectiva emancipatória, demanda compreensão muito clara das relações de poder que se acomodam na organização educacional e do projeto pedagógico que se pode fazer. A fundamental chave emana das relações sujeito-objeto mediante novas bases, diferentes das que figuraram no espaço tradicional da escola.

O supervisor, muitas vezes, presumindo-se sujeito, olhava, todavia, os professores como objetos das ações por ele controladas ou até estimuladas. Seguramente a mesma equação ocorria na prática de sala de aula entre o professor e o aluno (FERREIRA; AGUIAR, 2002). Não existe um planejamento padrão para a ação supervisora, porquanto cada caso de ensino é diferente do outro.

Existem sim, objetivos gerais que são comuns a todo e qualquer ato educativo e incidem em vastas formulações de fins e valores alcançáveis, em um largo período de tempo. Esses, juntamente com os objetivos específicos, sugerem os caminhos que precisam ser seguidos.

A Educação Superior brasileira ainda guarda, em suas raízes, a função inicial de arquivar e divulgar a cultura existente e de retratar a cultura nacional, além de desenvolver estudos experimentais e tecnológicos. Entende-se por estes estudos sua práxis e experimentação, bem como o emprego de modernos equipamentos e estratégias avançadas em trabalhos teóricos e de campo.

Com mutações sociais, posto que encarregada da faina de divulgar a cultura e retratar as características da sociedade brasileira, a universidade passa a usar mais estudos e métodos novos, dentre eles, princípios científicos de pesquisa.

A Educação Superior, em seus cometimentos, visa, mormente, ao ensino, à pesquisa e à extensão preparando, profissionalmente, o indivíduo para as necessidades comunitárias.

As instituições de Educação Superior exibem características próprias, decorrentes das comunidades onde se encontram, das pessoas a elas atreladas, da época a que pertencem, das contingências nacionais, regionais e locais que as submergem e da aptidão de cada um desses fatores relacionarem-se com os demais (GRECO, 2002).

Entretanto, forma, tempo, lugar, pessoal, propostas e circunstâncias têm de se compor dentro da vocação específica da instituição, pois somente a partir dela é que se pode pensar em desempenho dentro de uma proposta que contemple, ao mesmo tempo, a universidade do conhecimento e construir uma universidade.

Na década de 90, verificou-se a expansão dos mestrados e doutorados, como na de 80 acontecera com a especialização, na de 70 com o nível superior, na de 60 com o colegial, na de 50 com o ginásial e, nos anos 40, com o curso primário. A cada dez anos acontece a expansão de um nível de ensino, como a dos anos 70, em que irreprimível expansão de demanda levou à expansão do nível superior, com a conseqüente criação de novas conjunturas, nem sempre antevistas (GRECO, 2002).

Em que pese a longa discussão, em suma, algumas das instituições de Educação Superior, apresentam dificuldades operacionais (CARVALHO apud ARISTON; PORTO, 1979). À guisa de exemplo, um dos percalços da Educação Superior reside na disparidade do currículo, isto é, a inadequação deste às exigências da realidade brasileira, impedindo o alcance dos objetivos escolares. Outra mazela, acentuadamente verificada, reside na carência de segmento encarregado de prestar assistência ao corpo docente, que lhe forneça, mormente, os recursos didáticos, fundamentais para eficaz execução de suas atividades.

Ademais, a falta de interesse de grande parte dos alunos é um problema de grande ocorrência, trazendo-lhes dificuldades em seguir o curso, pelo alto índice de reprovação. Desta maneira, devido a tantos problemas encontrados na Educação Superior, é necessário estabelecer uma assistência direta e indireta ao corpo docente.

De acordo com Lopes (1999, p. 250)

o art. 64 diz que a formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

Na Educação Superior operam-se atividades de supervisão executadas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC). Assim a principal dificuldade consiste no fato de que as atividades de supervisão são efetuadas apenas *externa*

corporis. Uma alternativa de solução para os problemas pedagógicos reside na preparação de um manual de supervisão educacional para a Educação Superior.

Esta inferência emana da supervisão visar ao acompanhamento, assessoria e controle do processo educativo e a tecnologia da educação auxiliar nesta tarefa, no que se menciona ao planejamento, implementação e avaliação do ensino, usando recursos materiais e humanos, de maneira que o processo ensino-aprendizagem se torne mais efetivo. Deste modo, o manual pode fornecer auxílios úteis para o acompanhamento, orientação e articulação ao docente da Educação Superior (ARISTON; PORTO, 1979).

Em suma, para suplantar tais óbices, urge projetar a implementação do Setor de Supervisão na Educação Superior (SSES). Como cada instituição dispõe de estrutura própria, a implementação desse SSES precisa ser de acordo com a mesma, devendo, contudo, constar do estatuto. Convém destacar que esse setor precisa funcionar dentro da própria instituição educativa, em labor coletivo com os demais segmentos da mesma.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A supervisão, congregada à ênfase nas facetas científica e metodológica, levanta questões quanto à sua função.

Ainda quando a supervisão se depara sob a roupagem da técnica ela está desempenhando uma função política,

explícita ou implicitamente, consciente ou inconscientemente. A realidade tem demonstrado a importância que vem sendo atribuída, nos meios políticos, econômicos educacionais e legais, à formação do supervisor educacional, bem como ao seu desempenho, como especialista responsável pela qualidade da educação.

Os supervisores educacionais têm a grande responsabilidade de orientar e acompanhar o desenvolvimento do ensino, desde o planejamento até a avaliação, para a consecução das metas educacionais, nomeadamente a eficácia do tirocínio.

Ora, ampliar a supervisão para a Educação Superior implica inquirir, responder, reputar, perder, desejar, expulsar, encontrar, esquecer.

Por fim, problematizar a ação supervisora, mencionando um movimento no qual os eixos – aluno, professor e supervisor – incorporam e auxiliam o mesmo ato que é o ensinar e aprender ou aprender e ensinar.

Os supervisores educacionais estabelecem vasta e controvertida categoria profissional. Espalhados por todo o território nacional, exercem funções bastante diversas que refletem em sua própria diversidade as flutuações conceituais e as diferentes posições políticas subjacentes à sua militância profissional. As capacitações possíveis na recente estrutura do Curso de Graduação em Pedagogia são inúmeras.

Todavia, sabe-se de que as maneiras dominantes e generalizadas são em número de três, isto é, administração, supervisão e orientação. A que se caracteriza por maior elasticidade de sentido é a supervisão. Entretanto, vale

exaltar que a Lei nº 9.304, de (LDB), autoriza a formação do supervisor, igualmente, no âmbito da pós-graduação.

Em certos casos, concebe-se e organiza-se a supervisão educacional com o caráter de orientação pedagógica, apontando auxiliar o professor no desenvolvimento de um tipo de ensino que garanta o bom rendimento do aluno. Com isso ela se aproxima da orientação educacional cuja razão de ser é justamente o êxito do aluno. Em outros casos, a supervisão admite o caráter de inspeção educacional, com o que se aproxima da administração.

O tema supervisão da educação é basicamente político. A supervisão é uma função potencialmente capaz de contribuir para a obtenção de resultados da ação escolar condizentes com os interesses e as necessidades das camadas dominadas da população.

O supervisor escolar é o especialista em torno do qual se emprega o foco fundamental da polêmica a respeito da especialização em educação. Ainda que as propostas e os modelos existentes relutem quase sempre em admitir, a supervisão da educação caracteriza-se essencialmente como uma tentativa de desempenhar alguma espécie de controle a respeito das diferentes instâncias e circunstâncias em que o processo educacional se desenvolve.

Além disso, os supervisores colocam-se efetivamente em posição especial no interior do sistema escolar, uma vez que se convertem no instrumento de contato dos foros privilegiados do sistema, nos quais as decisões são adotadas, com o conjunto dos professores encarregados da

regência da ação docente. Os supervisores encarregam-se de restituir a hegemonia da gestão.

Para que a atuação de funções tão decisivas para o futuro da educação retribua as necessidades reais dos sistemas de ensino, a compreensão da natureza da supervisão, atividade coordenadora do trabalho educativo consciente e responsável, é pré-requisito indispensável.

A tomada de posição quanto ao conceito de supervisão configura necessidade tanto para os gestores da rede escolar como para o supervisor, porquanto ela constituirá a filosofia, os princípios, os objetivos e as funções do supervisor.

Este desempenha atividades variadas no exercício funcional, com o propósito de conseguir os resultados previstos à medida que eles se viabilizarem. Estas atividades podem ser desenvolvidas de maneira científica, se o supervisor dispuser de sólida formação; ou podem ser desempenhadas apenas com o propósito de dirimir problemas pontuais, se o supervisor desempenha suas funções sem o preparo adequado.

Quando à Educação Superior, a supervisão educacional pode ser muito útil, fornecendo solução para diversos problemas pedagógicos existentes neste grau da escolarização. Com isso, espera-se que o nível qualitativo da Educação Superior aprimore cada vez mais, em virtude da ação do supervisor complementar a proficiência dos educadores desse nível.

Enfim, para efetiva superação de tais percalços faz-se necessário projetar a implementação do Setor de Supervisão na Educação Superior.

Finalmente, o aludido SSES precisa funcionar organicamente no seio da própria instituição educativa, contribuindo sobremodo para a tão anelada qualidade educacional. A supervisão deve exorbitar do papel escolar para se converter em supervisão educacional.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. *O fazer e o pensar dos supervisores e orientadores educacionais*. São Paulo: Loyola, 1994.

ANDRADE, Narcisa Veloso de. *Supervisão em educação*. Rio de Janeiro: LTC, 1982.

ARISTON, Eunice; PORTO, Tania Maria Esperon. *Manual de supervisão educacional para o ensino superior: uma abordagem sistêmica*. Porto Alegre: Sagra, 1979.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de novembro de 1996. Estabelece diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

CASALS, Clecy dos Santos. *Lições de supervisão escolar*. Rio de Janeiro: Aurora, 1979.

D'ANTOLA, Arlette. *Supervisão e currículo: rumo a uma visão humanista*. São Paulo: Pioneira, 1983.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. *Supervisão educacional para uma escola de qualidade*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____; AGUIAR, Ângela da Silva. *Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?* São Paulo: Papyrus, 2002.

GRECO, Milton. *Educação Superior para a construção de projetos de vida*. São Paulo: Salesiana, 2002.

GRINSPUN, Mírian Paula S. Zippin. *Supervisão e orientação educacional: perspectivas de integração na escola*. São Paulo: Cortez, 2003.

LENHARD, Rudolf. *Fundamentos da supervisão escolar*. São Paulo: Pioneira, 1973.

LOPES, Mauricio Antonio Ribeiro. *Comentários à Lei de Diretrizes e Bases da Educação: lei 9.394, de 20.12.1996: jurisprudência sobre educação*. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1999.

MEDINA, Antonia da Silva. *Supervisão escolar: da ação exercida à ação repensada*. Porto Alegre: PUCRS, 1995.

_____. *Supervisão escolar: da ação exercida à ação repensada*. 2. ed. Porto Alegre: AGE, 2002.

MURAMOTO, Helenice Maria Sbrogio. *Supervisão da escola, para quê te quero?: uma proposta aos profissionais da educação na escola pública*. São Paulo: Iglu, 1991.

NÉRICI, Imídeo G. *Introdução à supervisão escolar*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1986.

NOGUEIRA, Martha Guanaes. *Supervisão educacional: a questão política*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2000.

PRZYBYLSKI, Edy. *O supervisor escolar em ação*. Porto Alegre: Sagra, 1976.

RANGEL, Mary. *Supervisão pedagógica: princípios e práticas*. São Paulo: Papirus, 2001.

SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da. *Supervisão da educação: do autoritarismo ingênuo à vontade coletiva*. São Paulo: Loyola, 1984.

_____; Celestino Alves da; RANGEL, Mary. *Nove olhares sobre a supervisão*. 3. ed. São Paulo: Papirus, 1999.

SILVA, Naura Syria F. Corrêa da. *Supervisão educacional: uma reflexão crítica*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.