

---

## **Diretor/Dirigente: a construção de um projeto pedagógico na escola pública**

### **Introdução**

A avaliação da eficiência e da produtividade da Escola pode ser feita de perspectivas antagônicas: a dos dominantes e a dos dominados. Se adotarmos a ótica dos dominantes, veremos que o sistema de ensino público tem sido extremamente bem-sucedido. Afinal, de acordo com pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas, o ensino brasileiro está entre os piores do mundo! E isso significa que a burguesia não pressa temer que os trabalhadores construam, na Escola, os conhecimentos de História, Ciências, Matemática, necessários para compreender e transformar a realidade em que vivem...

A Escola possibilita a apropriação coletiva do saber; contribui para o aumento do Capital, inclusive pelo aperfeiçoamento técnico e teórico do trabalhador. Mas pode, também, desvelar os fundamentos da divisão social do trabalho, contrariando os interesses do Capital. Assim, o sistema capitalista tenta neutralizar os efeitos da Escola, limitando o acesso a ela, fragmentando, distorcendo e esvaziando o saber aí transmitido.

É o que tem acontecido no Brasil. Através dos anos, a classe dominante vem tomando providências para que a expansão quantitativa das oportunidades de ensino seja contrabalançada por uma constante deterioração qualitativa. As reformas empreendidas na década de 70 esvaziaram o conteúdo dos cursos de formação de professores de 1ª a 4ª e de 5ª a 8ª série. Os salários dos docentes diminuíram drasticamente, mesmo em comparação com os de trabalhadores manuais especializados, como, por exemplo, torneiros mecânicos. Tentou-se transpor para o trabalho pedagógico os princípios do

1 Diretora da Rede Municipal de Ensino de São Paulo; mestra em Educação pela Pontifícia Universidade Católica -PUC/SP; e membro do Núcleo de Planejamento Central da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

trabalho industrial. Assim como o operário teve de se adaptar à linha de montagem, o professor foi forçado a enquadrar-se nos **esquemas de planejamento propostos pelos "especialistas"**. Sem domínio do conhecimento e do processo educacional, os professores tornaram-se meros cumpridores de tarefas e os especialistas, "feitores".

Com tudo isso, no dizer de uma educadora brasileira, a Escola do pobre tornou-se "reino da ignorância e do descaso (...) terreno de ninguém, naquilo que é substancial; mundo rigidamente normalizado, no que é dispensável". Esta Escola cumpre com eficiência seu papel de legitimar o poder e de classificar e sancionar os indivíduos para que assumam a posição de subalternos numa sociedade dividida em classes. Ela ignora as necessidades e características dos alunos das classes populares e os condena, assim, ao fracasso, convencendo-os de que são pobres porque são inferiores.

Os 80% de brasileiros expulsos antes de completarem a 8ª série saem da Escola tendo aprendido algo essencial para a manutenção do sistema: o poder dominante é "legítimo" e os pobres são subalternos porque "incompetentes".

A Escola Pública, entretanto, não está condenada a prestar serviços unicamente à classe dominante. Ela pode contribuir para que o controle do conhecimento e da informação não permaneça somente nas mãos de uma minoria e torne-se acessível às camadas populares, aumentando o seu poder.

A Escola Pública pode ser eficiente do ponto de vista das classes dominadas. Isso acontece quando ela desempenha, e bem, a função de possibilitar que amplas camadas da população se apropriem do saber historicamente acumulado e o reinventem, desenvolvendo uma consciência crítica da realidade.

Hoje, o controle do saber e da instrução adquire grande dimensão política. Como diz Miguel ARROYO, o povo quer saber para se defender - e começa a pressionar a Escola para que cumpra sua promessa de democratizar o Conhecimento.

### **Diretor: de feitor a dirigente**

As novas exigências que as classes populares colocam à Escola impulsionam-na para que reveja o seu papel.

Neste cenário em mutação, o diretor enfrenta grandes desafios. Ele está sendo cobrado a "aposentar" figurinos ultrapassados como **o de "autoridade máxima da escola", "controlador" ou "office-boy de luxo"**.

Estas máscaras que o diretor foi obrigado a usar - e que às vezes chegaram a confundir-se com seu próprio rosto - começam a ser arrancadas. Um dos primeiros indícios da rejeição aos velhos estereótipos foi o "grito de guerra" da UDEMO, em 1979, quando os diretores estaduais se recusaram a entregar às autoridades superiores alistados professores em greve: "Diretor não é feitor, é educador!".

No decorrer da década de 80, com o aprofundamento do processo de democratização política de nossa sociedade, aumentam as pressões para que o diretor revele sua face de educador. A própria palavra "diretor" começa a ser questionada. Ganha força a proposta de que a direção da Escola seja exercida não por um indivíduo, mas por um colegiado, formado por representantes de todos os envolvidos no processo educativo. Com as eleições de 1982, chegam ao poder, nos executivos estaduais e municipais,

administrações progressistas, que passam a estimular a eleição, em todas as escolas, de Conselhos Consultivos ou mesmo Deliberativos. Através de seus representantes nesses Conselhos, pais, alunos, operacionais e professores são chamados a participar de decisões sobre temas político-pedagógicos, administrativos e financeiros. Os Conselhos devem também acompanhar a implementação dessas decisões e avaliar a eficiência e eficácia das ações desenvolvidas pela Escola.

Tudo isso é muito difícil, pois nossa sociedade caracteriza-se pela falta de experiência de participação política, pelo descrédito às instituições representativas e pelo predomínio do individualismo, desestimulando a busca de soluções coletivas para os problemas da realidade.

Assim, os Conselhos de Escola estão ainda longe de serem um espaço onde toda a comunidade escolar possa autogerenciar-se, diagnosticando dificuldades e encaminhando soluções. Apesar disso, sua mera existência já provoca intensa polêmica e resistências em muitas escolas públicas. Os principais argumentos usados contra esta iniciativa são que pais, alunos e operacionais "não estão preparados" para participar e que a implementação do Conselho esvazia de autoridade e liderança o cargo de diretor. Na verdade, só há um meio de a sociedade brasileira aprender a participar: participando. Ao compartilhar a responsabilidade pela gestão da Escola com professores, alunos e pais, o diretor não está abrindo mão de sua liderança e sim exercitando-a, democraticamente, num processo de educação política em que todos os envolvidos crescem enquanto cidadãos.

Acredito que, nos próximos anos, iremos assistir à metamorfose do diretor-feitor em "educador-dirigente", capaz de contribuir para formar, na Escola, um coletivo de dirigentes. A época dos salvadores da pátria - ou salvadores da Escola - está no fim. Não acreditamos mais em "presidentes super-heróis" nem em "diretores-prodígio".

Hoje sabemos que, se um país ou uma Escola naufragam ou prosperam, a responsabilidade não pode ser atribuída apenas ao presidente ou ao diretor, mas ao coletivo, que apoiou a direção tomada, através de ações ou omissões.

## **A Tarefa do Educador-Dirigente**

Qual a tarefa básica de um diretor que se assume enquanto "educador-dirigente"? No meu entender, ela consiste em articular-se com os demais trabalhadores da Educação e com a comunidade, para recheiar de conteúdo - de Conhecimento - esta Escola vazia que os anos de ditadura nos legaram.

Posso imaginar as objeções dos diretores:

- Muito bem. Eu vou cuidar da qualidade de ensino, da transmissão e da construção do conhecimento. E quem preenche a papelada da Secretarial Quem vai correr atrás das providências quando o telhado estiver caindo, a fossa entupir, o giz acabar, o pagamento atrasar e os alunos forem assaltados no portão da Escola?

A resposta não é simples. Mas pode ser encontrada, quando o diretor-educador toma consciência de que, sozinho, não pode administrar todos esses problemas - e passa a compartilhar responsabilidades com alunos, professores, pais e funcionários. Ao mesmo tempo, é preciso perceber que aspectos administrativos e pedagógicos são indissociáveis; são faces de uma mesma moeda.

Todas as providências referentes à organização material e funcional de Escola só têm sentido se visam garantir e aperfeiçoar o processo ensino-aprendizagem. A luta pela conquista de condições dignas de trabalho/estudo na Escola é, lato sensu, educativa e deve ser empreendida pela comunidade escolar como um todo, em conjunto com os pais dos alunos. Aliás, as administrações progressistas das Secretarias de Educação costumam ser sensíveis às reivindicações por infra-estrutura adequada. Sabem que a existência dessa infra-estrutura é uma das condições da melhoria da qualidade de ensino, e investem maciçamente em reformas e manutenção de prédios escolares, bem como em distribuição de equipamentos e materiais didáticos necessários ao processo educativo.

Além desse aspecto, no entanto, há que se destacar a dimensão educativa stricto sensu da luta por melhores condições materiais de ensino-aprendizagem.

Questões como reforma da Escola, violência e depredação, falta de material e de funcionários são problemas que, ao serem discutidos por alunos, professores, pais, funcionários e comunidade, podem gerar respostas criativas e inovadoras. Estas, por sua vez, podem ser integradas ao Currículo, sempre que este se propõe a partir da realidade do aluno, para voltar a ela e transformá-la. Uma situação de reforma, por exemplo, pode ser um recurso educativo. Nas aulas de Matemática, é possível quantificar o material necessário, verificar quanto já foi usado e quanto ainda falta para usar, fazer levantamento de preço dos materiais, comparar os custos e os salários dos diferentes trabalhadores etc. Nas aulas de Português, os professores podem propor entrevistas com a equipe encarregada, bem como organizar grupos que escrevam relatórios sobre os trabalhos que vão sendo executados. Em História, os alunos remontam às origens da reforma, consultam pessoas da comunidade e da direção para ver como começou o processo, e as dificuldades que nele encontraram, e assim por diante.

No entanto, não é nada fácil tratar o Currículo numa perspectiva dinâmica, onde os conhecimentos não são vistos como abstrações, mas como instrumentos de compreensão e transformação da vida de cada dia.

#### A Escola: **centro de formação de educadores**

O "educador-dirigente" deve, portanto, envolver toda a comunidade escolar e centrar esforços na luta pela conquista de tempo, dentro da jornada diária de trabalho, para que não só os professores de 1ª a 4ª série, mas também os pedagogos, se aprofundem coletivamente no estudo dos conteúdos curriculares da escola fundamental e na forma de se estabelecerem vínculos entre estes conteúdos e a vida dos alunos. A existência de tempo para que o docente e o pedagogo se tornem estudantes é condição indispensável à melhoria da qualidade do ensino.

É preciso muita competência para desenvolver uma ação educativa integrada, em que os professores procurem deixar de lado as ligações entre as diferentes áreas do conhecimento, concebidas como diferentes modos de se apropriar do real. Sabemos que, atualmente, esta competência escasseia entre os educadores. O professor médio de hoje foi a "criança pobre" de ontem. Aos trancos e barrancos, conseguiu sobreviver ao "extermínio" promovido pela Escola Pública de 1-º Grau. É um vitorioso, portanto. "Escolheu" a Habilitação para o Magistério em nível de 22 Grau, porque não havia outra opção: era o curso considerado mais fácil, e com garantia de emprego.

Depois de três anos, em que é informado de algumas generalidades em Educação, recebe um diploma e vai dar aula, como substituto, numa Escola da periferia, onde lhe

dizem que ele deve praticar o sociointeracionismo piagetiano e estabelecer relações entre o patrimônio cultural da Humanidade e a experiência concreta do "aluno pobre". Na sala de aula, é claro, ele se limita a reproduzir os padrões aprendidos com a professora, no tempo em que o "aluno pobre" era ele.

Então, quando fracassa em seu objetivo de ensinar à classe, dizem-lhe que ele é um incompetente e não tem compromisso com as classes populares... A história do professor de 5ª a 8ª série e dos pedagogos é a mesma, acrescentando-se mais três ou quatro anos numa faculdade particular de baixa qualidade.

Diante dessa situação, os "educadores-dirigentes" precisam tratar os professores como se deseja que estes tratem os alunos, ou seja, levando em conta suas condições concretas de existência e dando-lhes meios para que construam conhecimentos que lhes permitam interferir na realidade. Para tanto, devem propiciar a realização de encontros sistemáticos onde se possa iniciar a crítica do senso comum contido na atividade dos professores e na sua própria atividade.

Como abrir espaço na Escola para que a prática pedagógica deixe de ser realizada quase às escondidas, entre quatro paredes e com as portas fechadas, para tornar-se objeto de discussão e crítica? Isto pode ser feito mudando-se o caráter formalista das reuniões já previstas no calendário escolar, como as de Planejamento, as Técnico-administrativas e as de "Comissão de Classe e Série". Além disso, é possível programar a realização de atividades culturais na Escola, coordenadas por alguns professores, enquanto outros reúnem-se no grupo de estudos.

Ao mesmo tempo, os "educadores-dirigentes" devem ter claro a necessidade de pressionar a Administração, para que ofereça as condições institucionais necessárias à construção coletiva de um projeto pedagógico na Escola. O pagamento de "horas-atividade" para serem realizadas fora da sala de aula, em trabalho coletivo, é uma delas. Outra proposta que está sendo encaminhada por Administrações progressistas é a de aumentar a jornada semanal do professor de vinte para trinta horas, pagando o mesmo que ele receberia se trabalhasse em duas escolas.

Considero a freqüência a Congressos, Encontros e Conferências de educadores atividades importantes, porém apenas indiretamente ligadas à construção do projeto pedagógico da Escola, já que se dirigem aos educadores enquanto indivíduos, em ocasiões pontuais. A Unidade Escolar é o espaço privilegiado de formação profissional permanente, onde grupos de professores, com objetivos comuns, podem decidir, coletivamente, o que precisam aprender, para que seus alunos aprendam.

### **A Reflexão Coletiva Sobre a Prática Pedagógica**

Conquistado o tempo necessário para que o grupo de professores possa reunir-se por série e por área, é preciso ter claro como utilizar bem este tempo para formar, na Escola, uma equipe de dirigentes comprometidos com a melhoria da qualidade do ensino público. Não se trata de aprender algo totalmente novo, mas de tornar crítica uma atividade já existente, desenvolvendo-se o hábito de refletir sobre os problemas que surgem na prática educativa.

GRAMSCI fornece algumas pistas de como se dá o processo de formação: "O trabalho necessário é complexo e deve ser articulado e graduado", diz ele, referindo-se à elevação do senso comum. E continua: "Deve haver indução e dedução combinadas, lógica

formal e lógica dialética, identificação e distinção, demonstração positiva e destruição do velho. Mas não de modo abstrato e sim concreto, sobre a base do real e da experiência efetiva."

Uma das sugestões que G RAMSCI oferece, para criar um grupo homogêneo de intelectuais, refere-se à organização de uma equipe de redatores de jornal ou revista, mas poderia aplicar-se à formação de um grupo de professores empenhados em formular um projeto pedagógico para a Escola. Tal grupo constituiria "um tipo de colegiado deliberativo, que buscasse incorporar a competência necessária para operar de um modo realista". Ao exercer a crítica de modo colegiado, o grupo contribuiria para integrar os trabalhos individuais "num plano e numa divisão de trabalho racionalmente pré-estabelecidos". Este plano nasceria dos problemas e necessidades dos educadores, em sua prática junto a alunos com problemas e necessidades concretos. Trata-se, portanto, de algo completamente distinto e até mesmo oposto ao planejamento abstrato e imposto aos educadores na década de 70, como uma técnica neutra.

GRAMSCI afirma que "através da sugestão e da crítica colegiada, feita através de conselhos, sugestões, indicações metodológicas, crítica construtiva e voltada para a educação recíproca, mediante as quais cada um funciona como especialista em sua matéria, a fim de integrar a competência coletiva, consegue-se efetivamente elevar o nível médio individual, alcançar o nível ou a capacidade do mais preparado, assegurando uma colaboração cada vez mais selecionada e orgânica".

### **Superando o Senso Comum Pedagógico**

Transformar a Escola em um Centro de produção e difusão de conhecimento é um desafio que o "educador-dirigente" deve enfrentar solidariamente com os membros da equipe escolar e da comunidade.

O processo de formação de educadores, empreendido na própria Unidade Escolar - sob a coordenação do diretor/dirigente, de pedagogos e de professores competentes -, deve levar, de forma contínua e sistemática, à superação do senso comum na prática pedagógica. Isto implica identificar e criticar os fragmentos de concepções e teorias educacionais aí presentes. Por exemplo, o professor que se curva à autoridade do livro didático, tornando-se um escravo das diretrizes nele contidas, está revelando a existência, em seu ideário pedagógico, de vestígios da Pedagogia Tradicional, também conhecida como Concepção Humanista Tradicional.

Outros traços da concepção Tradicional são a ênfase na repetição de informações e a desconsideração da realidade presente como objeto de estudo. Entretanto, fragmentos da Pedagogia Nova, ou Concepção Humanista Moderna, podem ser encontrados na ação deste mesmo professor, quando ele ou recorre ao discurso de que "é preciso respeitar as diferenças individuais dos alunos", para deixar de lado as crianças com dificuldades, ou amontoa alunos num pseudotrabalho em grupo e recusa-se a orientá-los, para não ser "diretivo". Elaborando o plano anual como mera exigência burocrática, ele revelará marcas do Tecnicismo, ao operacionalizar os "objetivos comportamentais". Mas, quando for justificar o fracasso da maioria dos alunos, recorrerá a jargões inspirados nas teorias da Carência Cultural, dizendo que os alunos não aprendem porque "suas famílias são pobres e desestruturadas".

A atuação dos diretores e de outros pedagogos também é permeada por resquícios dessas diferentes concepções. Exigem filas e uniformização à moda tradicional; querem

boas relações humanas como manda a Pedagogia Nova; são controladores, segundo a cartilha tecnicista; e concordam com os professores em valerem-se do conceito de "Carência Cultural" para colocar fora dos muros da Escola a responsabilidade pelos altos índices de repetência e evasão.

Na verdade, a Pedagogia Tradicional e a Pedagogia Nova, a Pedagogia Tecnicista e as teorias da Carência Cultural têm muito pouco a ver com os estereótipos presentes no discurso e na prática dos educadores. Cada uma dessas tendências se baseia numa determinada percepção do conhecimento e da natureza da relação entre Educação e Sociedade.

A Concepção Humanista Tradicional ou Pedagogia da Essência fundamenta-se numa Sociologia Positivista, que separa sujeito e objeto do Conhecimento, sendo que este é visto como inerentemente neutro. A visão liberal, indissociável desta concepção, considera que o Conhecimento é externo ao indivíduo e a ele imposto. Essa reificação do Conhecimento, visto como fato natural e necessário e não como produto humano, é responsável por grande parte da alienação experimentada em nossas escolas, fazendo com que os modelos (conhecimentos) apresentados aos educandos sejam destacados da vida. Os alunos não se reconhecem neles. Preocupados em elevá-los a uma essência imutável, os professores desprezam o movimento da existência concreta. Isto acarreta a imposição absolutista de uma visão de mundo, que nega a realidade do aluno.

É certo que a Pedagogia Tradicional tem sérias limitações:

- o Conhecimento é visto como um produto acabado e a Educação se volta para o passado;
- a criança não é considerada;
- o adulto é o ideal a ser atingido;
- há um total descaso pela Psicologia.

Apesar disso, como afirma SAVIANI, a Concepção Humanista Tradicional é mais progressista que a Concepção Humanista Moderna ou Pedagogia Nova, pois parte do princípio de que todos os homens têm a mesma essência e são capazes de aprender, enquanto esta última termina por justificar e reforçar a desigualdade entre os homens.

A Concepção Humanista Moderna ou Pedagogia Nova, ao questionar as conseqüências da postura positivista em Educação, baseia-se, dentre outras fontes teóricas, numa nova Sociologia, uma Sociologia Fenomenológica a partir da qual as explicações da realidade não são mais colocadas numa hierarquia de adequação, mas sim reconhecidas como versões igualmente válidas do mundo: do objetivismo, cuja conseqüência era o autoritarismo dogmático, passa-se ao subjetivismo relativista; abandona-se a busca da Verdade, que, se não é absoluta, é uma aproximação incessante em relação a uma visão cada vez mais abrangente do mundo.

Para a Pedagogia Nova, o Conhecimento é algo que se constrói durante a aprendizagem, e que está em constante mudança, refletindo as transformações da sociedade, ao mesmo tempo contribuindo para estas transformações. O importante não é o que se aprende, mas **como** se aprende. Assim, a ênfase desloca-se dos conteúdos para os métodos de aprendizagem.

Ao contrário da Concepção Humanista Tradicional, não propõe nenhum modelo a ser atingido pela Educação; considera que os objetivos devam brotar naturalmente do próprio processo de desenvolvimento da criança, em interação com o meio ambiente.

Enquanto a Pedagogia Tradicional articula o ensino com o Conhecimento considerado como produto, a Escola Nova entende que o Conhecimento se identifica com seu processo de desenvolvimento e, portanto, "ensino é pesquisa". De acordo com essa concepção, pesquisar é realmente introduzir o método científico na atividade educativa: a partir de um problema que surge da livre atividade do aluno levantam-se os dados sobre os quais são formuladas hipóteses explicativas. Professor e alunos, juntos, realizam a experimentação que confirma ou rejeita estas hipóteses. Entretanto, o que a Escola Nova acaba por defender é um simulacro de pesquisa, pois, como diz SAVIANI, "a pesquisa é a incursão no desconhecido, mas o desconhecido só se define em confronto com o conhecido. Ninguém é pesquisador se não domina os conhecimentos já existentes na área em que ele se propôs a ser cientista, pois o desconhecido não pode ser definido em termos individuais, mas em termos sociais - trata-se daquilo que a sociedade, e no limite, a humanidade em seu conjunto desconhece". A Pedagogia Nova, enfim, concebe uma Educação voltada apenas para o presente e supervaloriza a criança e a Psicologia, desprezando as contribuições do mundo adulto.

A ênfase nos aspectos técnico-pedagógicos da Educação, introduzida pela Escola Nova e exacerbada no Tecnicismo, matou dois coelhos de uma cajadada só:

- aperfeiçoou o ensino nas escolas destinadas às elites, pois nestas havia condições de aplicar os métodos renovados, que desenvolviam a criticidade, a cooperação, a criatividade, com base em conteúdos ricos e aprofundados;
- rebaixou o nível do ensino destinado às camadas populares, já que, nas escolas a elas destinadas, os métodos renovados não puderam ser aplicados corretamente, pois exigiam recursos inexistentes; perderam-se, assim, os aspectos positivos do ensino tradicional, aligeirando-se os conteúdos transmitidos aos alunos, e confundindo-se autodisciplina e não-dogmatismo com anarquia e omissão do professor.

De tudo isto, não se conclui a necessidade de uma reconciliação com a Pedagogia Tradicional, mas uma superação real desta, coisa que a Pedagogia Nova prometeu e não fez.

Tal superação é conseguida através da Concepção Dialética, que, ao contrário da Concepção Humanista Tradicional e da Concepção Humanista Moderna, concebe a Educação como determinada pela estrutura socioeconômica, e não como determinante desta. Apesar disso, atribui a ela um certo espaço de autonomia. As teorias da Carência Cultural, por exemplo, quando se filiam à Concepção Dialética, chamam a atenção para o fato de que a Escola pode superar a marginalização cultural do aluno, levando em conta suas características e necessidades.

A Concepção Dialética concebe a Educação como elevação até modelos (Conhecimentos) que não são destacados da vida, mas, ao contrário, aprendem as contradições que explicam o movimento transformador da vida. Elevar-se significa galgar níveis cada vez mais amplos de compreensão da realidade, de maneira a superar uma visão fragmentária dela, característica do senso comum. Possuir modelos é possuir uma teoria sobre a realidade que possa dirigir a prática; é possuir uma concepção de mundo articulada.

Supera-se a dicotomia adulto-criança, promovida tanto pela Concepção Humanista Tradicional quanto pela Concepção Humanista Moderna. A criança contém em si a possibilidade do adulto; o adulto contém em si a criança que já foi. Estabelece-se o equilíbrio entre Sociologia e Psicologia: o homem é produto e, ao mesmo tempo, produtor da sociedade.

A Concepção Dialética, adotada pelos educadores comprometidos com os interesses populares, é algo que se está fazendo, graças à contribuição de um conjunto de trabalhadores intelectuais que estão a favor do movimento da História. Ela implica que o professor:

- considere a si e aos alunos como agentes sociais, cujo ponto **de partida e de chegada** é a prática social. Como resultado da ação pedagógica, o aluno se eleva do nível em que se encontra ao nível onde se acha o professor. Esta **elevação exige que ele** aluno - se esforce e se submeta a uma rigorosa disciplina intelectual. A consequência, em última instância, é a alteração da prática social;
- estimule a iniciativa e a criatividade do aluno sem abrir mão da sua iniciativa de professor;
- favoreça o diálogo dos alunos entre si, sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente;
- leve em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e desenvolvimento psicológico, sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos.

O "educador-dirigente", por sua vez, ao guiar-se por uma Concepção Dialética de Educação, perceberá que as mudanças na prática educativa só podem acontecer através do envolvimento de toda a equipe escolar, num movimento de baixo para cima; reconhecerá também que ele e os professores são agentes sociais - e, portanto, estão em constante interação com a realidade à sua volta -; estimulará a iniciativa e a criatividade de professores e alunos, sem perder de vista as diretrizes mais amplas que garantam a unidade da Educação brasileira; favorecerá o diálogo dos professores entre si, com os alunos e com a comunidade, para que o trabalho pedagógico seja um trabalho coletivo; criará oportunidades para que a "inocência em Educação" seja superada, traçando com o grupo de professores um programa para sanar lacunas de formação quanto ao domínio das áreas do Conhecimento escolar e de ciências como Psicologia da Aprendizagem, Sociologia e Metodologia.

Acima de tudo, o "educador-dirigente" deve fazer de si e de sua equipe o lema de GRAMSCI: "pessimismo da inteligência, otimismo da vontade".

### **Projeto Pedagógico e Gestão Democrática**

Desenvolver um projeto pedagógico na Escola não pode ser confundido com organizar grupos de formação em serviço para professores. Esta atividade é importante, mas de modo algum é a única necessária àquele propósito. É bom lembrar, com Maria Amélia GOLDBERG, que enfatizar a formação e o aperfeiçoamento de agentes educacionais como única saída para os problemas do ensino é compactuar com a "ideologia do beatério", segundo a qual o Magistério é um sacerdócio, que não precisa ser bem-remunerado, pois o docente já retira satisfações maiores "do exercício beatífico de sua profissão". A autora defende a necessidade de valorização econômica e social dos agentes educativos, como condição para que eles possam comprometer-se com mudanças qualitativas na Escola Pública. No entanto, a luta por melhores salários não pode assumir um caráter corporativista, em que o professor quer ganhar cada vez mais e produzir cada vez menos.

A construção de um projeto pedagógico na Escola exige a articulação de uma série de ações, que envolvem não só valorização profissional do professor, através de salários e oportunidades de formação, como garantia de condições materiais de trabalho, com

prédios em bom estado, materiais didáticos de qualidade e em quantidade adequada, e módulo de funcionários preenchido.

Essas ações, para terem êxito, devem ser fruto de um esforço coletivo que envolva toda a comunidade escolar. A participação de todos os setores - educadores, alunos, funcionários e pais - nas decisões a respeito dos objetivos e funcionamento da Escola dará a ela melhores condições de pressionar os escalões superiores por autonomia e recursos.

Se todos participam nas decisões que dizem respeito à Escola, todos devem avaliar os resultados obtidos através do seu trabalho. Quando os alunos fracassam, quem está sendo reprovado não é só ele, mas, principalmente, o projeto pedagógico, que se revelou inadequado. E a Escola pressa prestar contas desse fracasso à comunidade a qual serve.

Para concluir, é bom lembrar que o projeto pedagógico elaborado coletivamente, sob a coordenação de um "educador-dirigente" comprometido com a Escola Pública de boa qualidade, não pode deixar de ser também um projeto cultural.

A Escola não pode continuar ignorando solenemente os recursos culturais que existem à sua volta. Abrir os portões da Escola não significa apenas fazê-lo literalmente, para que a comunidade possa usar o espaço no final de semana, organizando jogos, festas, encontros etc. Esta "abertura" deve propiciar também a entrada, na Escola, dos eventos e discussões, que estão mobilizando a sociedade no presente: falta de moradia, direitos dos menores, discriminação racial ou sexual, ecologia, Aids, desenvolvimento científico, atuação de deputados e vereadores, crise financeira, crise de valores, greves etc. Todas essas questões podem ser trazidas para dentro da Escola, através de filmes, peças teatrais, ou de debates, palestras e mesas-redondas, com a presença de vanguardas dos diferentes movimentos ou instituições sociais.

Ao mesmo tempo, a "abertura dos portões" deve significar a possibilidade de alunos e professores também poderem sair fisicamente da Escola, a fim de que desenvolvam atividades como estudo do ambiente físico e social dos arredores, excursões a pontos históricos da cidade, ida ao teatro, ao cinema ou a manifestações de arte e folclore.

Todas as ações descritas, entretanto, perdem o sentido se tiverem o caráter de "eventos". Elas precisam estar integradas ao Currículo e devem ser organizadas e articuladas pelo coletivo dos professores, ao planejarem anualmente seus cursos de Português, História, Ciências, Geografia, Artes etc.

Uma Escola assim - aberta, viva, em constante interação com a realidade, dirigida democraticamente, sem excluir ou desqualificar ninguém - irrita e atemoriza as desses dominantes, pois deixa de estar a seu serviço e passa a articular interesses e necessidades da maioria da população.

## **Bibliografia**

- ARROYO, Miguel. Dimensões de supervisão educacional no contexto de práxis educacional brasileira. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 41, 1982.
- CURY, Carlos Alberto Jamil. Notas acerca do saber e do saber fazer da escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 40, 1982.
- FUSARI, José Cerchi. Tendências históricas do treinamento e educação. In: *A dileção e a questão pedagógica*. São Paulo: SE/CENP, 1990.
- GOLDBERG, Maria Amélia. Por que temos sido e talvez continuemos sendo inocentes em educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 17, 1976.
- GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. São Paulo: Civilização Brasileira, 1968.
- MELLO, Guiomar, et al. *Educação e transição democrática*. São Paulo: Cortez, 1985.
- NOGUEIRA, Madza. Seis professores a procura de um caminho. *ANDE*, São Paulo, n. 4, 1983.
- PARO, Victor. A utopia da gestão escolar democrática. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 60, 1987.
- SAVIANI, Demerval. A teoria da curvatura de vara - para além da teoria da curvatura de vara. *ANDE*, São Paulo, n. 1 e 2, 1983.