



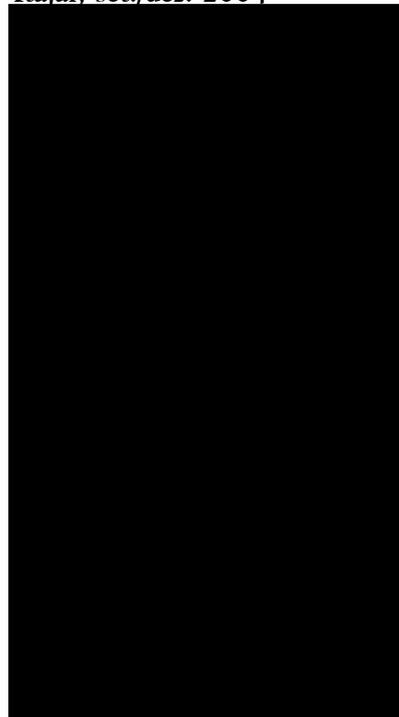
ISSN 1519-8227

# CONTRAPONTO

Revista de Educação  
da Universidade do Vale do Itajaí

Programa de Pós-Graduação/  
Mestrado em Educação (PPG/ME)

volume 4 - n. 3 - Itajaí, set./dez. 2004







A comunicação científica não é apenas um instrumento de comunicação governamentais mas é uma exigência social. Assim, é sempre um prazer participar do processo de comunicação através da publicação de uma revista científica, com a diversidade temática da comunidade científica, apresentando artigos que em sua maioria são de natureza científica.

No plano internacional José Carlos Morgado discute a importância dos currículos escolares fora dos quadros discursivos curriculares, até que ponto a autonomia curricular não é apenas uma favor da privatizações de ensino.

Igualmente densa é a reflexão de Ângelo de Almeida sobre aprender na escola; o autor aprofunda a discussão sobre o conhecimento, na análise do conhecimento científico, Pierceianos e dentro de uma visão histórica, onde ele discute a importância da educação para a formação do cidadão.

Estudos sobre jovens e adultos com foco na educação econômica é o desafio educacional das políticas educacionais inclusivas aqui representadas pelas áreas principais dos currículos nacionais: matemática e português. Assim, 'Análise dos procedimentos utilizados por alunos da educação de jovens e adultos, na resolução de situações-problema de proporção-porcentagem' é o que nos oferece Idemar Vizolli.

Da mesma forma é a preocupação com a leitura em zonas carentes de uma cidade paulista, cujo levantamento em mapas de zoneamento da cidade a partir dos catálogos de usuários das bibliotecas públicas existentes direciona programas de leitura. Else Válio acredita que assim contribui para 'viabilizar uma proposta de programa de incentivo à leitura para aqueles moradores, que não tiveram o direito de ter acesso aos bens culturais dos letrados', pesquisa essa financiada por editais de políticas públicas paulistas em educação.

Desenvolvimento de software educacional para o ensino fundamental tem preocupado a equipe da casa. Assim, Softvali é o nome de um software educativo que vem sendo construído desde fevereiro de 2003, com o apoio do CNPq (financiado com recursos do Fundo Setorial de Informática – CTInfo). O software vem sendo concebido, elaborado, desenvolvido e implantado por uma equipe multidisciplinar constituída por oito professores da rede municipal de ensino de Blumenau, quatro pesquisadores (dois da área da Educação e dois da área da Computação) e cinco bolsistas. Para isso, foi estabelecido um diálogo entre os fundamentos pedagógicos que norteiam as práticas educativas na rede de ensino, os estudos sobre currículo e os estudos

sobre informática, incluída a tecnologia de concepção e desenvolvimento de softwares, em um movimento dinâmico. As diferentes histórias e percursos dos envolvidos se entrecruzam ao se constituir um processo formativo único, como relatam os autores orientados por Luciane Maria Schlindwein.

Um estudo sobre o signo e suas diversas significações lingüísticas é o texto que nos abre para a compreensão da linguagem como elemento social, psicológico e ideológico do homem, com importância direta para a Educação. Assim, Antonio Carlos da Silva discorre sobre o dialogismo bakhtiniano e o fazer instrumental da linguagem na formação das ideologias.

Os grupos de pesquisa são a nova figura das políticas científicas e tecnológicas brasileiras, constituindo-se neste começo de século, em 'unidades de análise' para novos desvelamentos da produção do conhecimento, agora coletiva.

Assim, Fabiane Robl e Stela Maria Meneghel apresentam uma síntese dos grupos de pesquisa em Educação da Região Sul com interessantes resultados, principalmente no que tange ao funcionamento dos grupos com relação à interação inter e intra institucional. Também Mostafa e Hoepers analisam os grupos de pesquisa brasileiros em Educação/Comunicação, no que diz respeito à formação dos pesquisadores envolvidos no encontro ou interrelação dessas duas áreas de raízes paradigmáticas construídas ao longo das três últimas décadas: ambas as associações científicas Anped e Intercom completam em 2004, 27 anos de encontros nacionais.

A afetividade do aprendente é o tema da pesquisa de Sueli Ferreira; a autora centraliza a questão da afetividade do sujeito que aprende, ressaltando outros aspectos que também fundamentam o processo cognitivo: linguagem, percepção, significado e sentido.

Com aportes da filosofia de Deleuze e Gatarri, Ada Beatriz Gallicchio Kroef traça os caminhos dos bonecos de pano inventados em uma Escola Infantil; os ventos do Sul trouxeram os bonecos Bruxela (bruxa) e Roberto (pirata) à edição da revista Contrapontos que recebe-os com muito prazer nesta fase da trajetória. Arranjos maquiáticos? O leitor perceberá que se trata de novos deslocamentos e novas experimentações.

As Reflexões Acadêmicas deste número acompanham o rastro do humor pós-moderno na análise de Renata Aparecida Rosa. Para a jornalista-educadora, 'o "fazer rir" na pós-modernidade está passando por uma fase de revisão; tal autocrítica relativiza a universalidade da pauta humorística brasileira analisada pela autora. Mídia-educação torna-se assim um importante tema transversal do currículo e da formação de professores em todos os níveis.

Temos olhado para a Sessão do Professor como exercício de aprendizagem de um relacionamento entre dois níveis de professores: os professores pesquisadores das universidades e os professores das escolas; nosso intuito é que esse relacionamento floresça e dê muitos frutos. Assim, cuidamos de uma linguagem comum entre ambos e de proporcionar fontes de pesquisa a ambos. Desta vez, convidamos José Isaiás Venera e José Roberto Severino, professores



universitários das áreas de Comunicação e História, respectivamente, para contar suas experiências na rede municipal de Gaspar, SC; especialmente por ser uma experiência de mídia-educação, fazendo a passagem entre a Educação e a Comunicação.

*Luciane Maria Schlindwein*

*Solange Puntel Mostafa*



## ARTIGOS / ARTICLES

**LIDERANÇA E AUTONOMIA: impactos curriculares** .....

*LEADERSHIP AND AUTONOMY: changing im*

**ENSINAR-APRENDER EM SITUAÇÃO cultural** .....

*TEACHING-LEARNING IN SCHOOLING S*

**ANÁLISE DOS PROCEDIMENTOS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, PROBLEMA DE PROPORÇÃO-PORCENTAGEM** .....

*ANALYSIS OF THE PROCEDURES USED BY STUDENTS OF THE EDUCATION COURSE OF YOUNG ADULTS (EJA) IN THE PROBLEM SOLVING SITUATIONS OF RATIO-QUANTITY*

Idemar Vizolli

**BIBLIOTECA PÚBLICA: a questão dos interesses de leitura como indicadores de critérios para a seleção e aquisição do acervo** .....

*PUBLIC LIBRARY: reading preferences as indicators of criteria to select and acquire public collection*

Else Benetti Marques Válio

**SOFTVALI DE BLUMENAU: um software para professores de várias disciplinas** .....

*BLUMENAU SOFTVALI: a software for teachers of various subjects*

Luciane Maria Schlindwein, Tatiana Zipperer,  
Fabiane Barreto Vavassori Benini e André Raabe

**O DIALOGISMO E A DIALÉTICA APLICADOS AO DISCURSO ANTIÉTICO: um diálogo com Bakhtin e outros teóricos** .....

*DIALOGISM AND DIALECTICS APPLIED THE ANTITHETIC SPEECH: a dialog with Bakhtin and other theoreticians*

Antônio Carlos da Silva Tony

**PRODUÇÃO COLETIVA DE CONHECIMENTO: os grupos de pesquisa em educação da região sul** .....

*KNOWLEDGE COLLECTIVE PRODUCTION: the research groups in education of south Brazil*

Fabiane Robl e Stela Maria Meneghel

**GRUPOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO/COMUNICAÇÃO ..... 533**

RESEARCH GROUPS IN EDUCATION/COMMUNICATION

Solange Puntel Mostafa e Idorlene da Silva Hoepers

**A AFETIVIDADE DO APRENDENTE E A PRÁTICA DOCENTE ..... 547**

LEARNER'S AFFECTIVITY AND THE TEACHER'S PRACTICE

Sueli Ferreira

**UMA EXPERIMENTAÇÃO FILOSÓFICA NA EDUCAÇÃO ATRAVÉS DE PERSONAGENS CONCEITUAIS ..... 561**

A PHILOSOPHICAL EXPERIMENTATION IN EDUCATION THROUGH CONCEPTUAL CHARACTERS

Ada Beatriz Gallicchio Kroef

**REFLEXÕES ACADÊMICAS / ACADEMIC REFLECTIONS**

**HUMOR PÓS-MODERNO: no rastro do movimento multiculturalista ..... 579**

POST MODERN HUMOUR: tracing multicultural movement

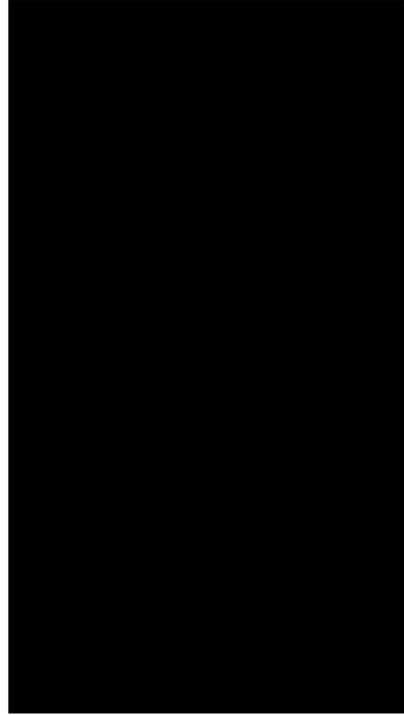
Renata Rosa

**SESSÃO DO PROFESSOR / TEACHER SESSION**

**UM CONVITE PARA MOBILIZAR A JUVENTUDE NA CULTURA ESCOLAR: dinamização cultural com o projeto Fala Sério! nas escolas municipais de Gaspar ..... 591**

INVITATION TO MOBILIZE YOUTH IN THE SCHOOL CULTURE: cultural dinamization with the project "Be serious!" in municipal schools of Gaspar/SC

José Isaias Venera e José Roberto Severino





# A impactos das práticas

## Resumo

Partindo da idéia de que a liderança e a autonomia curricular se assumem como pressupostos imprescindíveis no desenvolvimento de novas dinâmicas escolares, pretendemos, ao longo deste texto, reflectir sobre o papel dos professores em todo esse processo e evidenciar alguns constrangimentos que têm dificultado a sua operacionalização.

## Abstract

Based on the idea that leadership and curriculum autonomy are indispensable presuppositions in the development of new school dynamics we intend to reflect about teachers role in this process showing some constraints that make its operationalization difficult.

## Palavras-chave

Liderança; Autonomia; Práticas curriculares.

## Key words

Leadership; Autonomy; Curriculum practices.

<sup>1</sup> Algumas idéias deste texto foram trabalhadas na comunicação apresentada ao V Colóquio sobre Questões Curriculares - I Colóquio Luso-Brasileiro, na Universidade do Minho, em Braga.

<sup>2</sup> Professor de Desenvolvimento Curricular no Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Portugal.  
E-mail: jmorgado@iep.uminho.pt

Tão curta a vida, da arte tão longa a aprendizagem, tão dura a prova,  
dolorosa a conquista. *Geoffrey Chaucer*

É hoje do domínio comum que os sistemas educativos vivem momentos conturbados, fruto da crise do modelo tradicional de educação escolar que imperou durante muito tempo. Na verdade, o protagonismo e a centralidade da escola têm vindo progressivamente a debilitar-se, contribuindo para evidenciar não só as fragilidades e incongruências dos sistemas de ensino, mas também as sucessivas crises e reestruturações que atravessam a própria sociedade.

No domínio académico, expandiu-se o campo de estudos e desenvolveram-se inúmeros projetos de investigação - muitos deles inseridos em cursos de pós-graduação - que, em diversas áreas, tentam dissecar os motivos da crise e delinear caminhos que conduzam a possíveis soluções para os problemas educativos.

Em termos políticos, a educação passou a ser uma prioridade na agenda política dos governos de vários países. Com o intuito de debelar a crise que se foi instalando no seio da escola, os governos têm adotado uma série de medidas que procuram mobilizar os diferentes agentes educativos e revitalizar uma instituição que, há várias décadas, vem desempenhando um papel importante no desenvolvimento e formação dos cidadãos e, por consequência, na configuração do tecido social.

A esta acentuada crise da escola não estão alheias nem a ineficácia dos modelos mais tradicionais de reformas educativas - delineadas e conduzidas pelo Estado, "experimentalistas e geradoras de inovações, orientadas dos centros administrativos para as periferias escolares" (AZEVEDO, 2000, p.10), como se fosse possível impor normativamente a mudança das práticas curriculares -, nem os profundos e acelerados processos de transformação a que temos assistido mais recentemente, permitindo "associar a entrada no novo milênio à formação duma nova estrutura social" (TEDESCO, 2000, p.18).

Concordamos com Juan Tedesco (2000, p.19-23) quando afirma que, das inúmeras alterações que contribuíram para a configuração deste novo panorama social, existem três áreas onde essas transformações têm sido mais significativas:

- a) ao nível do *modo de produção* - onde as noções de inovação, diversidade, flexibilidade e polivalência ganharam uma nova relevância, a competição pela conquista dos mercados e a necessidade de servir públicos cada vez mais exigentes desencadearam *novas formas de organização produtiva*, menos hierárquicas e mais abertas, e a criatividade e os poderes de decisão deixam de ser um domínio exclusivo das cúpulas empresariais, repartindo-se agora com as unidades locais;
- b) ao nível das *tecnologias da informação* - cuja revolução fez alterar os conceitos de *espaço* e de *tempo* e provocou uma remodelação na *base material* da sociedade, interferindo de forma eficaz no domínio da produção de bens e serviços, nas relações entre a economia, o Estado e a sociedade e, ainda, nas próprias relações sociais;
- c) ao nível das *identidades políticas tradicionais* - que se foram progressivamente degradando com a exigência de novas formas de participação, em resultado das mudanças ocorridas no tecido produtivo, no mercado de trabalho e nas relações sociais, e pelo enfraquecimento dos movimentos sociais que, até então, assumiam um papel relevante em termos reivindicativos.

Na opinião de Manuel Castells (2000, p.32-33), o surgimento desta nova estrutura está associada à emergência de um “novo modo de desenvolvimento, o informacionalismo, historicamente moldado pela reestruturação do modo capitalista de produção, no final do século XX”, tendo desempenhado um papel relevante no eclodir de novas formas de interação, de controle e de transformação social.

A intensidade e abrangência das mudanças referidas provocaram importantes alterações no terreno das organizações e, conseqüentemente, tiveram poderosos efeitos no domínio educativo.

Palavras como liderança, autonomia, excelência, competitividade, flexibilidade, diversidade, eficiência, clientes, *standards*, individualismo... fazem, hoje, parte dos discursos educativos e do quotidiano das escolas, embora nem sempre de forma explícita. Trata-se apenas de um conjunto de imperativos que, de forma análoga ao que se passa no mundo do trabalho, procuram estimular as instituições educativas para assumirem posturas mais consonantes com os desafios contemporâneos.

À semelhança do que se passa no mundo econômico, onde as organizações se vêem compelidas a desenvolver capacidades de adaptação e renovação constantes, tem emergido da própria sociedade sucessivas reivindicações de maior diversidade de cenários e artefatos de aprendizagem, mais abertos, dinâmicos e flexíveis, procurando outorgar à escola, em especial aos professores, a responsabilidade de formar e preparar cidadãos que consigam inserir-se e participar numa sociedade em constante mudança e que, simultaneamente, sejam capazes de lutar pela democratização, contribuindo assim para a construção de um mundo mais justo e solidário. No fundo, o que se pretende é que a escola proporcione uma *educação de base* que permita a cada indivíduo adquirir conhecimentos, instrumentos e atitudes essenciais para a sua plena realização pessoal e profissional e para uma efetiva participação cívica no meio em que se insere.

Nesta ordem de idéias, faz todo o sentido falar em *aprendizagem ao longo da vida*, uma das questões que mais apelam para novas formas de organizar o ensino e, simultaneamente, para transformações significativas tanto no campo das políticas públicas como ao nível da cidadania individual. Considerando tratar-se de um conceito que surge associado ao desenvolvimento pessoal de cada indivíduo e, conseqüentemente, da própria comunidade, Roberto Carneiro (2004, p.13-14) sublinha que:

(...) a aprendizagem ao longo da vida tem uma íntima conexão com a cidadania, a participação e a inclusividade. No limite, ela torna-se a condição *sine qua non* de uma evolução consciente, de uma socialização ao longo da vida e do exercício de uma cidadania activa no plano dos deveres de cada pessoa. Ela funciona como o sistema de ‘manutenção’ que garante o nível crítico de consciência de que a pessoa necessita, em permanência, para poder funcionar em pleno num contexto de complexidade alta.

Contudo, antes de tecermos algumas considerações sobre certos domínios onde a mudança se torna inevitável para conseguir renovar a escola, não queremos

deixar de alertar para um fato, a nosso ver verdadeiramente extraordinário, que em nada altera a premência das instituições educativas se empenharem na procura de novos sentidos para os destinos educacionais. Embora a ideia de a educação ser o esteio de um maior desenvolvimento individual e coletivo, conduzindo a uma maior dignificação da própria condição humana, tenha vindo, pelo menos em termos retóricos, a ganhar enorme importância, não deixa de constituir um paradoxo - situação que podemos até designar de certa “*esquizofrenia educacional*” - o fato da sociedade interpelar a escola no sentido de construir respostas que ela própria se tem sentido [e continua a sentir] incapaz de produzir. Ora, a educação é, acima de tudo, uma responsabilidade social e é nesse âmbito que devia ser debatida, repensada e decidida.

## A liderança como fator dinamizador da mudança educativa

A necessidade de proporcionar uma sólida *formação de base* a todos os cidadãos, entendida como etapa inicial de um processo de aprendizagem que deve prolongar-se ao longo da vida, exige por parte dos responsáveis políticos e educativos a adoção de medidas que facilitem uma gestão [escolar e curricular] mais flexível e que promovam o envolvimento e a participação efetiva de todos os agentes implicados nos processos educativos. Medidas que, na opinião de Marçal Grilo (2002, p.53), contribuirão também para combater a *uniformidade de soluções* que tem caracterizado a generalidade dos sistemas educativos e tem concorrido para a inércia que prolifera no seu interior.

Não deixando de reconhecer a necessidade de um quadro de referência de âmbito nacional, aliás imprescindível para garantir a coesão e igualdade que devem nortear qualquer sistema educativo, a verdade é que as escolas só podem tratar de forma diferenciada dos problemas com que se deparam e adaptar o currículo que desenvolvem às necessidades e características dos alunos se virem reforçadas às suas competências de decisão.

De forma análoga ao que se passa globalmente ao nível das organizações, a escola, enquanto unidade básica de formação nas sociedades modernas, para conseguir cumprir a missão que lhe é incumbida, vê-se compelida a desenvolver capacidades de adaptação, de aprendizagem e de inovação que permitam uma alteração radical dos esquemas de funcionamento e dos modos de trabalho que foram perpetuando e têm dificultado a modificação dos processos educativos e a melhoria das aprendizagens dos alunos.

Segundo Michael Fullan (2003, p.09), para concretizar tais propósitos, é preciso que as escolas consigam desenvolver *lideranças eficazes* e se transformem em *organizações de aprendizagem*, “caso contrário jamais serão capazes de sobreviver”. Numa sociedade em rápida transformação, torna-se necessário que as instituições escolares compreendam que “as novas ideias, a criação e a partilha do conhecimento são essenciais para resolver os problemas de ensino-aprendizagem”

(FULLAN, 2003, p.09) e para enfrentarem os novos desafios com que se deparam. Trata-se, acima de tudo, de “optimizar o potencial formativo das situações de trabalho”, uma vez que a escola, enquanto organização, ao produzir aprendizagens para os alunos, “adquire uma função qualificadora em relação aos que nela trabalham” (BOLÍVAR, 2003, p.171). Só a escola que “institucionalizou a melhoria como processo permanente é uma escola que se desenvolve como instituição” (BOLÍVAR, 2003, p.171), isto é, uma “escola que aprende”.<sup>3</sup>

Em idêntica linha de pensamento se inscrevem as ideias de Marçal Grilo (2002, p.53), ao sublinhar que para mudar os métodos de trabalho na escola são necessárias três condições essenciais: “a existência de um corpo docente estável”, isto é, um núcleo de professores que permaneça um certo número de anos na escola; “o aparecimento de uma liderança forte”, reconhecida e legitimada pelos distintos elementos da comunidade, capaz de assumir as suas responsabilidades administrativas e pedagógicas e de conduzir os destinos da instituição; “o cumprimento de um projecto educativo” que consubstancie as necessidades e os anseios da comunidade em que a escola se insere e que esteja “adequado às capacidades e aos meios de que a escola dispõe”.

Sendo certo que o projeto educativo, enquanto “documento orientador” dos projectos, das iniciativas e das actividades que a escola assume como sendo o essencial da sua actividade, é um núcleo central de referência e enquadramento<sup>15</sup>, estamos convictos de que a sua concretização com eficácia depende, acima de tudo, da existência de uma efetiva liderança e do empenhamento dos professores da escola. Caso contrário, acabará por se perpetuar no campo das boas intenções, resumindo-se a uma simples formalidade administrativa.

Mas, a que nos referimos quando falamos de liderança? Que papéis devem desempenhar os líderes escolares para estimularem as escolas para a mudança? Será que os líderes podem fazer a diferença nas escolas? Que contributo(s) propiciam em termos de desenvolvimento curricular?

Para Carol O'Connor (1995, p. 15), a liderança é a capacidade de elaborar uma visão pessoal, saber partilhá-la e conseguir que outros a adotem. Trata-se de uma capacidade que implica, por um lado, conseguir estabelecer e aprofundar relações pessoais que comprometam os outros membros da organização e, por outro, gerar, obter e organizar recursos que permitam concretizar ações de mudança. Opinião idêntica é exibida por Antonio Bolívar (2003, p.256), ao definir liderança como sendo “uma forma especial de influência tendente a levar os outros a mudarem voluntariamente as suas preferências (ações, pressupostos, convicções), em função de tarefas e projectos comuns”.

Em termos educativos, a liderança tem características próprias. Quem o recorda é Thomas Sergiovanni (2004a, p.172), ao afirmar que “as escolas necessitam de uma liderança especial porque são locais especiais”. Embora possam partilhar com outras organizações “requisitos comuns de gestão que asseguram o cumprimento de objectivos organizacionais básicos” - tais como primar pela competência, gerar um clima de confiança, estimular o gosto pelo trabalho e a cooperação, garantir a estabilidade -, os líderes escolares devem sobretudo ser sensíveis aos princípios, valores, crenças e necessidades da comunidade em que

<sup>3</sup> De acordo com Manuel Castells (2000, p. 173), convém esclarecer que quando utilizamos o termo organização ou instituição o fazemos com sentidos distintos. As organizações são “sistemas específicos de meios voltados para a execução de objectivos específicos”. Por seu turno, as instituições são “organizações investidas de autoridade necessária para desempenhar tarefas específicas em nome da sociedade como um todo”.

a escola se insere e têm de dar resposta “às realidades políticas singulares que enfrentam”. Acrescenta, ainda, o autor (2004b, p.119) que a *liderança educativa* deve consubstanciar uma visão pedagógica, que se concretiza pela elaboração e realização de um projecto que congrega os ideais e propósitos que a instituição persegue.

Convém ter presente, como sublinham João Formosinho e Joaquim Machado (2000, p.128), que, em contextos escolares, como o que mais interessa é saber como podem as pessoas “ajudar-se mutuamente para descobrir o significado do que fazem, ao mesmo tempo que cultivam nelas a capacidade para melhorar e transformar as suas práticas”, o líder escolar tem de ter em conta os seus conhecimentos e perspectivas, trabalhar estreitamente com eles e reconhecer “as suas áreas de ignorância, parcial ou profunda, e as dos outros”. Se assim for, desloca-se a questão da liderança “de uma perspectiva tecnológica ou gerencialista” para uma perspectiva “pedagógica”, mais consentânea com a cultura profissional docente e que adota “como base da acção liderante a interacção transformadora a partir de uma autocompreensão colectiva e uma autoconsciência dos constrangimentos vários da acção educativa da escola, bem como da sua participação cúmplice na sustentação dos mesmos”. (FORMOSINHO e MACHADO, 2000, p.128).

Trata-se de conseguir, na prática, o que Charles Heckscher apud João Barroso (2000, p.6) designa por “*organizações interactivas*”, para se referir a organizações que se distinguem pelo facto de “todos os membros assumirem a responsabilidade do sucesso da organização do seu conjunto” e do controlo se fazer não pela gestão das tarefas, mas pela gestão das relações. São organizações em que predomina a “liderança colaborativa” e se distinguem das organizações burocráticas com base nas seguintes características: interdependência, confiança mútua, missão partilhada, o diálogo prevalece sobre a obediência, a influência prevalece sobre o comando, os princípios prevalecem sobre as regras. (BARROSO, 2000, p.6).

É nesta ordem de idéias que Antonio Bolívar (2003, p.256) sustenta que a liderança educativa deve estimular a partilha de informação e a clarificação de expectativas, fazer com que as pessoas se sintam membros de uma equipe, contribuir para a obtenção dos recursos necessários e ajudar a identificar e a resolver problemas.

Procurando relacionar a liderança com a capacidade de resolução de problemas, Michael Fullan (2003, p.14) advoga que “a liderança é necessária para os problemas que não têm respostas fáceis”, não porque o líder tenha solução para eles, mas porque uma das suas principais funções consiste em mobilizar os diferentes membros da instituição e ajudá-los a enfrentar esses problemas. Só assim será possível, afirma o autor, criar um “novo quadro conceptual” que permita “reflectir e liderar com uma energia inaudita qualquer mudança complexa”.

Para Michael Fullan (2003, p.15-16), esse quadro conceitual assenta em cinco componentes essenciais, que “representam forças independentes, embora mutuamente solidárias e consolidadas para uma mudança positiva”:

- a) *Objetivo moral* - relaciona-se com o rumo e os resultados; deve existir um claro objetivo moral para agir com o intuito de provocar uma diferença positiva na vida dos membros da organização e na sociedade como um todo.
- b) *Compreensão da mudança* - é fundamental que os líderes compreendam o processo de mudança para conseguir que outros os sigam, caso contrário todo o processo acabará por ruir.
- c) *Construção de relações* - um aspecto crucial e comum a todas as iniciativas de mudança é a melhoria ao nível das relações; se o relacionamento é positivo, permite uma constante interação e a resolução de problemas objetivos e definidos; contudo, os líderes eficazes têm de estar atentos aos consensos fáceis.
- d) *Criação e partilha de conhecimento* - gerar e aumentar o conhecimento dentro e fora da organização deve ser uma preocupação constante dos líderes; não só pela necessidade de atualização, mas também porque vivemos na sociedade da informação e do conhecimento, sendo este um dos princípios nutritivos fundamentais de qualquer organização/instituição.
- e) *Criação de coerência* - a procura de coerência deve ser uma constante, embora se reconheça que é muito difícil de conseguir numa cultura em mudança; os líderes devem saber tolerar alguma ambigüidade, como forma de não estiolarem a criatividade.

Das componentes inventariadas, o autor lembra que o mais importante num líder educativo é conseguir manter e consolidar o objetivo moral, embora reconheça que o trabalho conjunto das componentes descritas aumenta a eficiência da liderança.

Em Portugal, o desenvolvimento da(s) liderança(s) nas escolas não tem sido um processo desprovido de dificuldades, sobretudo pelos ventos centralizadores que continuam a assolar o sistema educativo. A questão da liderança tem sido discutida mais como um problema de profissionalização da gestão da escola e de alteração dos modos de regulação da escola pública do que como um pressuposto essencial para a construção da autonomia da escola.

Alguns responsáveis políticos têm procurado fazer prevalecer a ideia de que “os principais problemas da escola pública são, sobretudo, problemas de gestão, que só uma liderança (preferencialmente unipessoal) orientada por critérios de racionalidade técnica e por conceitos de eficácia e eficiência de inspiração empresarial poderá resolver” (LIMA, 2003, p.10). A verdade é que, num sistema com uma administração tradicionalmente centralista, apesar de num passado recente se ver envolvida num claro processo de desconcentração, a insistência na figura do diretor ou gestor profissional acentuará ainda mais, como adverte Licínio Lima (2003, p.10), “o controle centralizado-desconcentrado sobre as escolas e tenderá a transformar aquele gestor num verdadeiro comissário político-administrativo”. A consumir-se, essa opção acabará por aniquilar o processo de construção da autonomia da escola, um processo conducente à edificação da escola como um *bem comum*, e por fazer perigar o seu funcionamento democrático.

Além do mais, os trabalhos de investigação no domínio da administração e gestão escolar têm revelado que, em muitos casos, as medidas de “modernização da administração pública”, como as que, mais recentemente, os governos procuram implementar em Portugal, não passam de “uma simples recomposição do poder e controlos perdidos pela administração”, medidas essas que em nada alteram as relações de dependência entre quem administra e quem é administrado e, mais grave ainda, “muitas vezes à custa do próprio funcionamento democrático das instituições e lógica do serviço público” (BARROSO, 2003, p.10). Ora, como bem lembra o autor, a profissionalização da gestão das escolas não pode ser vista só em termos de “produtividade” e “eficácia” de gestão de recursos. Deve atender, sobretudo, aos “efeitos que produz no domínio da justiça e da equidade do serviço educativo, da promoção da cidadania, da coesão social e da democracia nas escolas”. Caso contrário, a reconhecida necessidade de introduzir alterações no domínio da gestão escolar será apenas uma via para asfixiar a autonomia da escola, para submeter o ensino aos interesses do mercado e para restaurar a dependência e o autoritarismo burocrático que imperaram durante décadas.

Antes de terminar este ponto de análise importa clarificar que, quando nos referimos a liderança, se o fizemos numa perspectiva mais formal, isto é, em relação à equipe diretiva da escola e aos professores que ocupam certos cargos de gestão pedagógica - como, por exemplo, diretor de departamento, diretor de turma, delegado de grupo disciplinar -, não podemos omitir os restantes professores e membros da instituição, independentemente do lugar que ocupem. É que, embora se verifique uma evidente unanimidade na literatura sobre a mudança educativa em reconhecer o papel preponderante da equipe diretiva na dinamização pedagógica da escola, não podemos deixar de ter em conta que, nos últimos anos, se vem “atribuindo cada vez mais importância à liderança informal de professores que, sem ocuparem cargos formais, desempenham uma relevante função no desenvolvimento de inovações” (BOLÍVAR, 2003, p.237). Trata-se do que podemos designar por *líderes ocultos*, para nos referirmos aos agentes educativos que, por serem pouco tolerantes a rituais burocráticos e procurarem eximir-se do desempenho de certos cargos pedagógicos, não deixam de ter consciência das tarefas a que estão obrigados e de participar nos processos de mudança e inovação educativas, contribuindo, tantas vezes no anonimato, para o que se passa no teatro visível das operações escolares.

Independentemente do tipo de liderança a que nos possamos referir, o importante é a nossa convicção de que uma *liderança forte* é fundamental para a reconversão da escola atual, sobretudo se o poder político não continuar a adiar reformas de fundo que permitam à escola assumi-la como fonte dinamizadora de processos de aprendizagem coletiva e como uma via para a construção da sua autonomia curricular, aspecto a que nos referimos no ponto seguinte.

## Autonomia curricular: opção estratégica para o desenvolvimento da escola

Uma das idéias que tem dado sentido aos discursos dos responsáveis educativos e tem vindo a converter-se numa das questões políticas mais importantes no domínio da educação tem sido a autonomia da escola, em particular a autonomia curricular, vistas como uma oportunidade de mobilização dos agentes e estruturas locais e de reforço do papel da escola enquanto espaço singular de toda a ação educacional e de (re)construção do próprio currículo.

Sem ignorar as normas e o alcance de um projeto sócio-cultural de âmbito nacional, urge, neste contexto descentralizador, que a escola [em particular os professores] se assuma como local estratégico de decisão curricular, capaz de garantir a promoção das especificidades locais. No fundo, assumir o currículo como uma construção partilhada, resultante da institucionalização consciente de práticas deliberativas (PACHECO e PARASKEVA, 2000), e como mecanismo capaz de garantir a ponte e estabelecer um diálogo permanente entre as questões mais substantivas do global e do local.

Nesta linha de pensamento, a autonomia curricular é vista como a possibilidade dos professores tomarem decisões no processo de desenvolvimento do currículo, tanto no que diz respeito à adaptação do currículo proposto em nível nacional às características e necessidades dos estudantes e à especificidade do meio em que a escola se insere, como no que se refere à definição de linhas de ação e à introdução de temáticas que julguem imprescindíveis para a sua plena formação. A autonomia é aqui vista

numa perspectiva de territorialização das políticas educativas e reconhecida como um valor intrínseco à própria escola ou agrupamento de escolas, (...) constituindo não um fim em si mesma, mas um meio de perseguir em melhores condições as finalidades educativas. (MORGADO, 2000a, p.95).

Com efeito, falar de autonomia curricular é invocar um currículo construído na base de um diálogo permanente entre os agentes diretamente nele implicados, tendo como referência de construção do conhecimento a realidade que lhe serve de contexto. Enquanto campo participado da construção do conhecimento, o currículo exige dos alunos e, sobretudo, dos professores uma postura crítica, explicadora de uma prática quotidiana reflexiva orientada para uma responsabilização como cidadão, e que envolve, tal como sugere David Held (1989), uma participação quer em nível nacional, quer em nível das comunidades locais, de acordo com os seus deveres, liberdades e constrangimentos, poderes e responsabilidades, onde direitos e obrigações de participação determinam os propósitos sociais.

A autonomia curricular justifica-se, assim, não só pela necessidade de “um plano de aprendizagem diferenciado para os alunos, em função das suas características

peçoais, dos seus interesses, das suas raízes culturais de referência” e pela possibilidade de existência de uma certa “heterogeneidade no currículo que se aborda numa escola ou grupo de escolas”, como também pela facilidade de toda a comunidade educativa, especialmente os professores, disporem de uma certa margem de opções profissionais. (GIMENO, 1989, p.17). Trata-se de uma nova filosofia que pode qualificar-se como emancipadora na consideração da profissionalidade dos docentes.

É neste sentido que temos vindo a defender que o currículo, como construção participada, permite a conveniente problematização de determinados conceitos como identidade, bem-estar, liberdade, justiça, uma vez que, tal como sugere Ranson (1996), se apóia num processo democrático, o que permite aos membros de uma sociedade conseguirem articular as dinâmicas do local com os diferentes valores e necessidades mais amplos do contexto em que se inserem. O grande desafio das sociedades deste início de milénio traduz-se na reconstituição de um ponto de equilíbrio entre as questões mais significativas do local e do global, onde a escola em geral e o currículo em particular, através de práticas quotidianas democráticas, se assumam como realidades incontornáveis. Em consequência, não é possível desenvolver e implementar a autonomia sem repensar o papel e a missão dos professores já que estes se assumem como os agentes da construção da mudança.

Porém, no que diz respeito ao (des)empenho dos professores, permitimo-nos destacar dois aspectos que, em nosso entender, têm vindo a dificultar o uso de uma outra postura, mais consonante com as mudanças que se pretendem.

Em primeiro lugar, as reformas educativas implementadas não têm conseguido granjear a adesão e a participação dos vários intervenientes no processo de desenvolvimento do currículo, em particular dos professores. Insiste-se na produção do que designamos como *reformas por inclusão* - teorizadas, legisladas e implementadas por entidades alheias à instituição escolar - quando devia investir-se em *reformas por eclosão* - isto é, resultantes de uma alteração profunda da fisiologia curricular, do envolvimento e responsabilização dos agentes educativos, em especial dos professores, e da possibilidade das escolas se assumirem como autênticos espaços de reflexão e decisão coletivas. Esta situação tem impedido os professores de se apropriarem do sentido de uma grande parte das medidas propostas e de lhes reconhecerem utilidade em termos de ensino.

Além disso, existe um conjunto de problemas - excessiva produção normativa, centralidade da decisão educativa por parte do Ministério da Educação, tênue articulação entre os vários órgãos no interior das escolas, falta de tradição e carência de destrezas para o trabalho em equipe, resistências pessoais dos professores - que têm interferido negativamente nesses processos de reforma e obstaculizado a necessária mudança das práticas educativas.

A transformação da cultura e dos métodos de trabalho nas escolas requer uma opção clara por novas formas de conceber e realizar o currículo e por políticas que estimulem uma mudança de atitudes, tanto ao nível dos agentes curriculares mais substantivos quanto da própria Administração Central.<sup>4</sup> Porém, o que se tem vindo a verificar é que, nem a Administração tem abdicado da sua tradicional

<sup>4</sup> Para além da mudança de atitude torna-se necessário criar condições para melhorar a formação inicial e a formação contínua dos professores/as - evitando-se, assim, que continuem submetidos à ditadura dos manuais escolares e ao tradicional papel de consumidores de currículo - e dotar as escolas de recursos de qualidade - laboratórios, material informático, criação e/ou (re)aparelhamento de bibliotecas, melhoria e/ou criação de instalações desportivas, etc.

postura centralista - continuando a exercer um forte controle através do currículo nacional, excessivamente regulamentado, de aplicação obrigatória, e que “se configura como elemento estruturante do sistema educativo” (AFONSO, 2003, p.57) - nem o debate em torno do modelo e da estrutura curricular vigentes tem encontrado fórmulas capazes de envolver e de corresponsabilizar os professores nas mudanças que se pretendem.

Em segundo lugar, o próprio discurso oficial da autonomia, utilizado como estratégia de alteração da identidade docente<sup>5</sup> e, conseqüentemente, das respectivas práticas curriculares, foi assumido de forma distinta pelos professores em função de diferentes sensibilidades acerca das suas possibilidades educativas, gerando-se entre eles uma situação de clara ambiguidade identitária.

Para Stephen Ball (2001, p.104-106), tais dificuldades resultam do fato de estarmos em presença de um *novo paradigma de governo educacional*, em que procura implementar-se “uma nova cultura de desempenho competitivo que envolve o uso de uma combinação de devolução, objectivos e incentivos de forma a gerar uma reconfiguração institucional”, um modelo baseado na recente teoria econômica e em que se pretende apenas “transformar e disciplinar as organizações do sector público” no sentido de “relacionar os processos e empreendimentos de tais organizações com a economia política da competição global”. Considera o autor que, “a figura central de tudo isto é um actor relativamente novo no cenário das organizações do sector público - o gestor” e que estes processos de reforma, mais do que uma simples “estratégia de des-regulação”, representam uma nova forma de controlo por parte do Estado e apelam a um novo conceito de profissionalidade. Trata-se de uma forma de tentar adaptar o setor público aos incentivos e às exigências do mercado, um movimento de descentralização em que os interesses pessoais se sobrepõem aos valores impessoais, gerando comportamentos competitivos e um progressivo distanciamento dos propósitos sociais da educação. Um processo que, segundo Basil Bernstein apud Stephen Ball (2001, p.107), “constrói uma identidade que responde a estímulos exteriores ao invés uma identidade guiada por uma dedicação interior”, um processo em que “o contrato substitui o acordo”.

De fato, no atual quadro de mudança educacional, anunciado como fazendo parte de um profundo movimento de descentralização e explicitado pela tentativa de territorializar as políticas educativas, o professor passa de ator secundário a ator principal, num jogo cujas regras não controla. Como tivemos oportunidade de afirmar num outro local (MORGADO, 2000b, p.27), porque se trata de um desafio cujos elementos de referencialização foram [e continuam a ser] definidos pela Administração Central - quer em nível cognitivo (valores, orientações, atitudes), quer em nível normativo (regras, normas, princípios), acabando por produzir um efeito regulador das práticas curriculares, quer ainda em nível de dimensão simbólica (os efeitos desejados) -, importa questionar até que ponto o professor não faz parte de um jogo ilusório que apenas joga simbolicamente?

No fundo, estamos na presença de uma forma de descentralização em que a participação dos distintos agentes educativos se realiza “de acordo com determinados formatos decididos no contexto de uma política e um marco de referências gerais de carácter governamental”(SMYTH, 2001, p.11), um

<sup>5</sup> Referimo-nos a identidade do professor no sentido que nos é proposto por Martin Lawn (2001, p. 118), isto é, uma componente essencial do sistema educativo que pode ser “manobrada pelo Estado, através do discurso”. Refere o autor que num regime democrático existem poucas formas de “gerir eficazmente os professores e, a criação, através do discurso oficial, da identidade do professor é uma delas”.

movimento que, contrariamente ao que refere a retórica, continua a pactuar com a uniformidade e a hierarquização, em detrimento da construção de práticas diversificadas e autônomas. Daí a importância que assinalamos à liderança educativa, enquanto mecanismo capaz de mobilizar localmente os professores para assumirem posturas mais colaborativas e mais autônomas.

Quanto a nós, estamos convictos de que as indefinições e/ou ocultações que continuam a perpassar todo este processo contribuem para a posição de ambiguidade exibida pela generalidade dos professores. Num trabalho de investigação que realizamos recentemente, constatamos que, por um lado, os professores concordam com a prescrição e cumprimento obrigatório de um currículo nacional decido pelo Ministério da Educação e, por outro, reconhecem a necessidade de reforço das suas competências e que precisam assumir maior autonomia curricular, como formas de poderem protagonizar as inovações e/ou mudanças de que a escola tanto necessita. Tal contradição é ainda mais notória “quando a redação do projeto educativo”, um dos instrumentos cruciais da construção da autonomia da escola, se reduz “ao cumprimento dos normativos e quando se impõe que a elaboração de projectos curriculares flexíveis seja tutelada pela administração”. (PACHECO, 2000, p.75).

Enquanto a Administração Central não revogar a obrigatoriedade de aplicação de uma série de normativos e regulamentos e as escolas não assumirem a responsabilidade e desenvolverem um currículo que tenha em conta as suas especificidades contextuais e as necessidades e aspirações dos alunos, a autonomia curricular continuará a ser uma certeza em termos discursivos mas, cada vez mais, uma miragem ao nível das práticas.

## Considerações finais

Embora os discursos políticos venham sucessivamente a insistir na necessidade de descentralização, como forma de aproximar os centros de decisão das populações e de desenvolver capacidades de resposta mais concordantes com as suas necessidades, a verdade é que as reformas em Portugal se têm resumido, na maioria dos casos, a meras operações conjunturais, esgotando-se frequentemente no imediatismo político e adiando *sine die* as alterações estruturais de que o país tanto precisa. O que se tem passado no âmbito do sistema educativo é bem o exemplo do que acabamos de referir.

Além disso, sob a égide da modernização da administração e da melhoria da qualidade da educação pública, as medidas que se têm procurado implementar mais recentemente permitem-nos constatar que, subjacente aos discursos sobre a educação, se aloja a pretensão de maior controle administrativo e político da escola e a sua subordinação a imperativos de ordem económica.

Em termos de liderança e de autonomia, afinal as temáticas centrais deste texto, o que se tem verificado é que não têm sido dadas condições aos responsáveis escolares, nem para implementarem os seus próprios pontos de vista, ainda que

escrutinados pelas comunidades educativas a que pertencem, nem os meios necessários para poderem gerir com eficácia as mudanças que urge imprimir a nível de cada instituição.

Terminamos colocando as seguintes questões:

Até que ponto a autonomia curricular que se pretende implementar nas escolas não é apenas a *autonomia da ilusão*, isto é, uma tentativa de (re)centralização de poder, através da qual se pretende essencialmente privatizar algumas responsabilidades do próprio Estado?

Será que todo este discurso político sobre a mudança educativa, com tão poucas consequências práticas, é apenas um dos sintomas visíveis da falta de conhecimento acerca do que realmente se passa no quotidiano escolar?

## Referências

AFONSO, N. A regulação da educação na Europa: do Estado Educador ao controlo social da Escola Pública. In: BARROSO, J. (Org.). **A Escola Pública – Regulação, Desregulação e Privatização**. Porto: Asa Editores II, pp. 49-78, 2003.

AZEVEDO, J. Apresentação. In: TEDESCO, J. **O novo pacto educativo**. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, pp. 8-10, 2000.

BALL, S. Directrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem fronteiras**, 1, 2, pp. 99-116, 2001.

BARROSO, J. **Autonomia das escolas**: da modernização da gestão ao aprofundamento da democracia. Comunicação apresentada ao 1º Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar – Estratégias e Lideranças nas Escolas. Aveiro: Universidade de Aveiro (policopiado), 2000.

\_\_\_\_\_. Gestão escolar. Profissionalizar ou democratizar? **Cadernos FRENPROF**, 37, pp.7-11, 2003.

BERNSTEIN, B. Official Knowledge and Pedagogic Identities: The Politics of Recontextualising. In: BALL, S. (Ed.) **The Sociology of Education: Major Themes**. London: Routledge Falmer, 2000.

BOLÍVAR, A. **Como melhorar as escolas**. Porto: Asa Editores II, 2003.

CARNEIRO, R. **A educação primeiro**. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, pp. 13-14, 2004.

CASTELLS, M. **A era da informação**: economia, sociedade e cultura. Vol. I. A sociedade em rede. São Paulo: Paz e Terra, pp. 32-33, 2000.

FORMOSINHO, J.; MACHADO, J. Autonomia, Projecto e Liderança. In: FORMOSINHO, J.; FERREIRA, F.; MACHADO, J. **Políticas Educativas e Autonomia das Escolas**. Porto: Edições Asa, pp. 117-138, 2000.

FULLAN, M. **Liderar numa cultura de mudança**. Porto: Asa Editores II, 2003.

GIMENO, J. Proyecto curricular. Una posibilidad al alcance de los profesores. **Cuadernos de Pedagogía**, 172, pp. 14-18, 1989.

GRILO, M. **Desafios da educação. Ideias para uma política educativa no século XXI.** Lisboa: Oficina do Livro, 2002.

HECKSCHER, C. Defining the Post-Bureaucratic Type. In: HECKSCHER, C.; DONNELLON, A. (eds.). **The Post-Bureaucratic Organization. New Perspectives on Organizational Changes.** Thousand Oakes, California: Sage Publications, pp. 14-62, 1994.

HELD, D. **Political theory and the modern state.** Oxford: Polity, 1989.

LAWN, M. Os Professores e a Fabricação de Identidades. **Currículo sem fronteiras**, 1, 2, pp. 117-130, 2001.

LIMA, L. Democratizar a gestão é o maior dos desafios. **Cadernos FRENPROF**, 37, pp.10-11, 2003.

MORGADO, J. **A (des)construção da autonomia curricular.** Porto: Asa Editores II, 2000a.

\_\_\_\_\_. Que papel para o professor num mundo de Mudança. In: **Actas da 3ª Edição dos Encontros de Basto.** Fermil de Basto: Centro de Formação de Basto, pp. 26-27, 2000b.

\_\_\_\_\_. Autonomia curricular: coerência entre o local e o global. In: FERNANDES, M. et. al. **O particular e o global no virar do milénio.** Actas do V Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Lisboa: Colibri, pp. 1031-1040, 2002.

\_\_\_\_\_. **Processos e práticas de (re)construção da autonomia curricular.** Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho (policopiado), 2003.

O'CONNOR, C. **A liderança com sucesso.** Lisboa: Editorial Presença, 1995.

PACHECO, J.; PARASKEVA, J. As tomadas de decisão na contextualização curricular. **Educação**, Vol. IX, 1, pp. 111-116, 2000.

\_\_\_\_\_. A flexibilização das políticas curriculares. In: Actas do seminário sobre **O papel dos diversos actores educativos na construção de uma escola democrática.** Guimarães: CFFH, pp. 71-78, 2000.

RANSON, S. Markets or democracy for education. In John Ahier, Ben Cosin and Margaret Hales. **Diversity and Change. Education, Policy and Selection.** New York: Open University, pp. 216-232, 1996.

SERGIOVANNI, T. **O mundo da liderança.** Porto: Asa Editores II, 2004a.

\_\_\_\_\_. **Novos caminhos para a liderança escolar.** Porto: Asa Editores II, 2004b.

SMYTH, J. Introducció. In: SMYTH, J. (Ed.) **La autonomía escolar: una perspectiva crítica.** Madrid: Ediciones Akal, pp. 7-17, 2001.

TEDESCO, J. **O novo pacto educativo.** Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2000.