

Gestão da Educação e Organização do Trabalho na Escola:

(Inter)Relações com a Formação do(a) Pedagogo(a)

Celestino Alves da Silva Junior

Como citar: SILVA JUNIOR, C. Gestão da Educação e Organização do Trabalho na Escola: (Inter)Relações com a Formação do(a) Pedagogo(a). *In:* BRABO, T. S. A. M.; CORDEIRO, A. P.; MILANEZ, S. G. C. (org.). **Formação da Pedagoga e do Pedagogo: pressupostos e perspectivas.** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 85-99. DOI: <https://doi.org/10.36311/2012.978-85-7983-258-1.p85-99>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

GESTÃO DA EDUCAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO NA ESCOLA: (INTER)RELAÇÕES COM A FORMAÇÃO DO(A) PEDAGOGO(A)

Celestino Alves da SILVA JUNIOR

1. TOMANDO POSIÇÃO...

Uma questão preliminar para iniciar a discussão: o conflito de duas lógicas na análise das questões educacionais: a lógica do direito à educação e a lógica do mercado educacional.

Duas concepções antagônicas dão a marca atual do debate sobre as questões educacionais. Para os educadores lúcidos e comprometidos a educação é uma questão de direito; para os atravessadores do campo educacional – economistas à frente – a educação é apenas um bem de mercado, sujeito como todos os outros às relações de compra e venda e, conseqüentemente, à valorização e à depreciação circunstanciais.

A assunção de uma ou de outra concepção vai influenciar diretamente a reflexão sobre as questões educacionais. Para os que têm a educação como um direito, cabe ao Estado assegurar a realização desse direito. Para os que têm a educação como um bem de consumo, cabe ao mercado regular o acesso e a propriedade desse bem.

O desdobramento dos dois possíveis pontos de partida leva a duas maneiras inconciliáveis de se pensar as questões educacionais, ou seja, ao conflito das duas lógicas a que nos referimos inicialmente. A rigor, esse conflito não deveria existir, uma vez que a Constituição da República Federativa do Brasil e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional atribuem inequivocamente à educação o caráter de *direito público subjetivo*, ou seja, trata-se de um direito

inalienável da pessoa humana que, como tal, está subordinado à tutela do Estado.

Não é difícil constatar, no entanto, a prevalência no senso comum e mesmo em determinados segmentos dos educadores, da lógica do mercado educacional. Basta que se atente para determinados padrões de linguagem e para determinadas expressões obrigatoriamente presentes nessa linguagem para observarmos que o princípio constitucional e o princípio legal não são, necessariamente, as referências para o debate em curso. Porque isso acontece?

Porque, como já observava Ianni (1985, p. 44) “[...] na consciência burguesa, a maior parte dos problemas tende a ser equacionada a partir do princípio da mercantilização geral das relações, pessoas e coisas”. Dizendo de outra forma:

Sob o capitalismo, o Deus Mercado é o Todo Poderoso. Pessoas e governos tendem a submeter-se aos seus imperativos.

Poderia (ou poderá) ser diferente? É o que temos que nos perguntar.

Um esboço de resposta pode ser levantado na consideração da lei do menor esforço. É, evidentemente, mais fácil promover a venda de uma mercadoria do que assegurar a realização de um direito. Registrado o óbvio, talvez possamos avançar em nossa reflexão encaminhando-a ao terreno da consciência e do compromisso político-profissional no qual pressupostamente nos movimentamos.

À luz desse novo campo de reflexão outros olhares e outras perspectivas se delinearão. Por eles e por elas haveremos de concluir que a lógica do direito à educação não é apenas uma maneira de pensar as questões educacionais e de nos comprometermos com a realização dos direitos da pessoa humana. Ela é também o critério de verdade para a produção e a validação do conhecimento sobre administração da educação, entendida esta em suas duas dimensões fundamentais: como prática institucional instalada em contextos determinados e como disciplina acadêmica que tem por objeto desvendar o significado mais profundo das práticas existentes nos sistemas e nas instituições escolares.

A lógica do direito à educação é, em última análise, o substrato epistemológico de que a administração da educação precisa se valer na

construção de sua autonomia teórica, ou seja, na busca pelo reconhecimento e pela legitimação do conhecimento que se dispõe a produzir.

2 DECOMPONDO E ANALISANDO...

2.1 SOBRE A GESTÃO DA EDUCAÇÃO

As expressões *administração da educação*, *administração educacional* e *administração escolar* só muito raramente se manifestam hoje no debate pedagógico acadêmico. Todas elas, assim como as expressões *supervisão da educação*, *supervisão educacional* e *supervisão escolar*, diluíram-se sob o império da onipresente e super-abrangente expressão *gestão da educação*. Aparentemente isso representaria um ganho político-pedagógico porque poderia significar uma redução nas perspectivas de intervenções super-especializadas no campo educacional, reduzindo as margens de ação individual e favorecendo as possibilidades de trabalho coletivo. O fim das habilitações do curso de Pedagogia reforçou essa percepção, consagrando a figura do *gestor*, ou seja, daquele que responderia por todas as funções para além dos limites da sala de aula.

Não se atentou para o fato de que as idéias de *gestão e de administração* não carregam em si as mesmas conotações, sendo, portanto, equivocada, ainda que predominante, a afirmação de sua equivalência. E nem se perguntou também por que, admitida a hipótese da equivalência, a palavra *gestão* tornou-se hegemônica ou quase exclusiva na discussão.

Parece-nos necessário refletir um pouco sobre a situação. Em seu sentido original e preferencial *administração* diz respeito à relação *meios e fins*. Trata-se de localizar e utilizar – se for o caso, produzir – os meios mais adequados aos fins que se tem em vista alcançar. O pragmatismo do critério encontra seus limites na consciência moral do administrador. Cabe-lhe examinar – e, se for o caso – recusar os fins que lhe são propostos como orientadores de sua ação. Da mesma forma, cabe-lhe responder não apenas pela eficácia dos meios à sua disposição, mas também e principalmente, pela legitimidade político-social desses meios. “Os fins não justificam os meios” é, ao mesmo tempo, uma regra moral e um princípio prático de ação.

O sentido original e ainda predominante de *gestão* caminha em outra direção. Trata-se apenas de uma dimensão técnica do processo administrativo

que diz respeito ao uso reiterado de mecanismos pré-determinados, considerados eficientes em si, independentemente das situações a que a que se apliquem. Daí advém o uso político da expressão “*choque de gestão*”. Determinadas pessoas – e apenas elas – estariam credenciadas ao controle da vida social porque dominariam os mecanismos mais adequados ao bem estar de todos. Seria lhes de direito o exercício desse controle, assim como seria de interesse das demais pessoas submeterem-se a ele. Como a percepção dessas vantagens ainda não se instalou por completo em todas as instâncias da vida social, o *choque* se torna necessário para despertar as pessoas de sua letargia e conscientizá-las dos novos horizontes que se abrem à sua consideração e ao seu deleite.

A figura do gestor se distancia, assim, da figura do administrador e se aproxima da figura do Messias.

Essas visões do senso comum e do oportunismo político encontram terreno fértil para sua prosperidade na fragilidade de nossa cultura e de nosso conhecimento pedagógico e, pelo menos a nosso ver, são incompatíveis com o melhor sentido do processo educativo. Educação supõe libertação; gestão sugere dominação. Vista por esse ângulo, a expressão “*gestão da educação*” soa como uma contradição em termos.

Mas a mesma expressão “*gestão da educação*” pode ser recuperada para o discurso pedagógico se formos capazes de lhe atribuir um novo significado: a *gestão* ou a *administração* é (ou são) “da educação”. Ou seja, cabe à educação a definição dos fins e a crítica dos meios com os quais a gestão deve operar.

2.2 SOBRE GESTÃO E DEMOCRACIA

Pouco estudado ainda hoje e, como tal, pouco referido, o *senso comum pedagógico* é responsável por um dos mais recorrentes equívocos observados no discurso pedagógico. Assim como há uma equivalência indevida entre as idéias de gestão e de administração, há também uma antinomia indevida entre elas. Para muitos, a idéia de administração estaria inextricavelmente ligada à idéia de autoritarismo. Por oposição, a idéia de gestão estaria necessariamente ligada à idéia de democracia. Gestão democrática, nesses termos, seria quase uma redundância, já que a democracia seria inerente à idéia de gestão. Para prevenir o autoritarismo o caminho seria abandonar a administração e consagrar a gestão, já que esta seria democrática por definição.

Já vimos aqui que em sua natureza quem estaria mais próxima do autoritarismo seria a gestão e não a administração. Administradores dignos desse nome preocupam-se com finalidades e com os meios adequados e lícitos para alcançá-las. Gestores costumam preocupar-se apenas com a aplicação de seus repertórios de procedimentos. Tanto isso ocorre que a existência do princípio constitucional e legal da *gestão democrática* traz subjacente em si a evidência lógica de que a gestão pode não ser democrática. Se ela fosse democrática por natureza, o adjetivo seria dispensável.

É também interessante observar que tanto na Constituição como na Lei de Diretrizes e Bases, o princípio da gestão democrática é considerado de maneira reduzida. Ele só se aplica à gestão das escolas públicas, o que suscita, desde logo, duas indagações: ou não se trata de um princípio, já que sua aplicação é limitada e não, universal; ou a democracia não constitui componente necessário da vida das escolas, já que as escolas privadas estão dispensadas de observá-la em sua gestão.

Ambas as hipóteses são inquietantes, mas, como tantas outras, não parecem suscitar maior atenção entre os debatedores. Quando algo considerado um princípio só é aplicável pela metade isso significa que o segmento a que ele não se aplica é politicamente mais poderoso do que aquele ao qual se aplica. Quando instituições escolares são autorizadas a desconsiderar a democracia isso significa que ali, sim, o autoritarismo é a regra.

A limitação do princípio da gestão democrática fez com que ele passasse da condição de princípio à condição de mito. Como todos os mitos, ele sobreviverá enquanto a concretude humana não se debruçar sobre sua real significação.

2.3 SOBRE A RELAÇÃO ENTRE O ESPECIALISTA E OS HOMENS COMUNS

No capítulo 9 de seu importante livro *A construção das ciências*, o físico e filósofo francês Gérard Fourez (1995) reporta-se ao filósofo alemão Jürgen Habermas para demonstrar que as interações entre ciência e sociedade podem ser agrupadas em três grandes categorias, denominadas pelo segundo como “modelo tecnocrático”, “modelo decisionista” e “modelo pragmático-político”. Esclarecem os autores que se trata de modelos conceituais, destinados apenas à análise das citadas relações, sendo impossível encontrá-los em estado

puro, ou seja, em sua totalidade no plano concreto das relações sociais. Neste o que vamos encontrar é a predominância de um modelo ao qual se associam eventualmente características dos demais.

Os modelos foram construídos com vistas à caracterização dos processos decisórios: quando e em quais circunstâncias as decisões devem caber aos especialistas; quando e em quais circunstâncias elas devem caber aos homens comuns. Mais ainda: quem deve deliberar sobre os fins e quem deve deliberar sobre os meios.

Fourez assinala: “[...] em nossa sociedade, o modelo tecnocrático é bastante difundido; há uma tendência a se recorrer aos ‘especialistas’”. Pressupomos que o “comum dos mortais” não compreende nada, e recorre-se, então aos que “sabem”. Ocorre até que se pretenda que suas decisões sejam neutras, puramente ditadas pela racionalidade científica” (FOUREZ, 1995, p. 211).

O modelo tecnocrático é indiscutivelmente predominante nas sociedades capitalistas ocidentais. Por ele todo poder deve ser conferido aos “especialistas”, aos quais caberia decidir sobre os fins a serem alcançados e também sobre os meios a serem empregados para o alcance desses fins. Vem daí o prestígio sempre crescente dos “especialistas especialmente especializados” e da própria especialização como forma de organização social.

Em uma sociedade que privilegie o modelo decisionista cabe às instituições políticas determinar os objetivos visados, cabendo posteriormente aos técnicos encontrar os meios adequados. Já no terceiro modelo, o pragmático-político, o que se privilegia é a permanente negociação entre os “especialistas” e os “homens comuns”, quer para a definição dos objetivos, quer para a escolha dos meios. O modelo se apóia na tese de que a escolha dos meios pode influenciar a mudança dos objetivos.

Adaptados os modelos para a realidade das escolas públicas em nosso país, os gestores seriam considerados os “especialistas” e os professores, “os homens comuns”. Na perspectiva da situação reinante, o modelo tecnocrático parece claramente hegemônico; na perspectiva da teoria pedagógica, o modelo pragmático-político seria a referência a ser adotada. Não há hipótese melhor do que aquela que sugere que todos os trabalhadores da escola devam manter-se em contato permanente para deliberar sobre seu projeto, independentemente das especializações e das posições funcionais de cada um.

O trabalho coletivo é a condição básica para a elaboração e o desenvolvimento do projeto pedagógico da escola no plano de sua autonomia institucional.

Ocorre, entretanto, como todos sabemos, que não estão dadas as condições para que o modelo idealizado possa se materializar. Para que isso venha a acontecer é indispensável que “especialistas” e “homens comuns” se encontrem habitualmente em seu cotidiano de trabalho, o que implica que esse trabalho se desenvolva durante todo o dia em um único local. Para que uma escola tenha “alma” e identidade é necessário que ela tenha um “corpo” identificável de onde emanem seus movimentos e suas intenções. Por se tratar de uma escola, esse “corpo” terá um nome cuja significação histórica e política terá que ser necessariamente recuperada. Trata-se da figura do “corpo docente” da escola, um conjunto de histórias de vida pessoais e profissionais reunidas em torno de um objetivo comum: projetar incessantemente o futuro daquela escola para assim construir da melhor maneira possível a história de sua instituição.

3 SOBRE A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO NA ESCOLA

É da natureza do trabalho pedagógico que ele se realize no plano da produção não material. Canário (1999), por exemplo, define o professor como um *analista simbólico* e seu trabalho como um trabalho artesanal. Produzindo e analisando símbolos, idéias e conceitos, o trabalho do professor não pode ser regido nem compreendido pelas leis da produção material. Saviani (1984) já observava que a produção de uma aula pelo professor é indissociável de seu consumo pelos alunos. Paro (1986) acrescentava à mesma época que, se bem produzida, essa aula tem seu “consumo” prolongado no tempo sob a forma de sua inserção no patrimônio de conhecimentos em elaboração pelo aluno. Era possível dizer ainda que a produção de uma aula pelo professor e seu consumo pelo aluno tenderiam a se aproximar da forma de *co-produção*, em função da natural aproximação entre alunos e professores ao longo do desenvolvimento de um curso ou de uma disciplina.

É importante reter, preliminarmente, que o trabalho do professor é sempre um trabalho *autoral*. Ou seja, o trabalho docente não pode ser objetivado, o que não significa dizer que ele não possa ser objetivo. Não pode ser objetivado porque o professor é o sujeito de seu próprio trabalho, que não pode, por isso, ser determinado de fora para dentro ou de cima para baixo.

As implicações no plano curricular são claras: é necessário que o professor participe da elaboração do currículo que se obriga a desenvolver. Na condição de autor de seu trabalho, o professor não pode, a rigor, ser substituído. Outro professor em seu lugar, continuada ou intermitentemente, significa outra pessoa, outro autor e, também a rigor, outro trabalho.

Quando nos detemos na análise da relação pedagógica, outra característica essencial do trabalho pedagógico se coloca à nossa atenção. Ele é, necessariamente, um trabalho *relacional*. Para que um professor realize seu trabalho é necessário que pelo menos um aluno se coloque diante dele disposto a se envolver nessa relação de trabalho. Nesse sentido, é o aluno quem institui o professor como professor. As regras linguísticas e gramaticais assinalam as diferenças nas regências verbais: quem aprende (o aluno), aprende alguma coisa; quem ensina (o professor), ensina alguma coisa a alguém. Dizendo de outra forma: é possível aprender sozinho – e existem muitos exemplos de auto-didatas bem sucedidos – o que não é possível é ensinar sozinho...

Trata-se, pois, de uma relação entre partes desiguais, mas não necessariamente antagonicas. O antagonismo se instala se o aluno não quiser aprender ou se o professor não quiser ensinar, porque aí o caráter relacional do trabalho estará comprometido. Para que ele não se comprometa, a relação será necessariamente presidida pelo princípio da solidariedade. Ainda que partindo de posições diferentes, professor e aluno podem e devem ter um propósito comum: ambos devem ser solidários para que o aluno aprenda, pois esta é a razão de ser da própria relação.

É importante lembrar ainda outra observação de Saviani: a igualdade é um objetivo a ser alcançado no ponto de chegada e não uma condição a ser observada no ponto de partida. Tratar igualmente os desiguais só faz aumentar a própria desigualdade, como, aliás, já proclamava Rui Barbosa no século XIX em seus esforços para a implantação da Sociologia Jurídica no Brasil. Na escola, assim como em todas as instâncias da vida social, é preciso reconhecer a existência das desigualdades atuais para se trabalhar efetivamente pela construção da igualdade futura.

Em seu trabalho, além de sua consciência e de sua formação, o professor só dispõe, objetivamente, de um grande instrumento: a sua capacidade de convicção. Cabe-lhe ser convincente para que seus propósitos

possam ser compreendidos e assumidos por seus alunos e cabe-lhe estar convicto da validade dos propósitos que apresenta para poder ser convincente. Forquin (1993, p. 9) nos fala da “impossibilidade de uma pedagogia cínica”. Os alunos sempre saberão identificar aquilo que é um valor para o professor e aquilo que é apenas uma peça de circunstância, fruto da deformação operada em seu trabalho.

A relação pedagógica é, em suma: a) orientada por um princípio – o da solidariedade; b) operada por um grande instrumento – a convicção; e c) determinada por um ideal – a construção da igualdade. Quando essas marcas se apresentam de maneira tênue ou simplesmente não se apresentam, a qualidade e a eficácia do trabalho pedagógico resultam comprometidas. Não é justo nem verdadeiro que o professor seja responsabilizado por esse comprometimento se o seu trabalho já está comprometido nas origens pelos equívocos e pelas imposições dos que deveriam apoiá-lo.

4 SOBRE A FORMAÇÃO

Os mecanismos tradicionais de formação profissional pautavam-se por um dogma inquestionado: “primeiro é preciso aprender, para depois fazer”. A lógica primária parecia fazer sentido: “só se pode fazer bem aquilo que já se sabe”. Nessa visão, os contextos específicos de formação separar-se-iam obrigatoriamente dos contextos de trabalho, além de anteceder-los cronologicamente. “Formação” significava um tempo de preparação para a realização futura do trabalho pretendido.

Os anos finais do século XX e iniciais do século XXI produziram uma alteração radical dessa visão ao elaborarem e desenvolverem a idéia de uma “formação contínua”. Relativizaram-se as fronteiras entre a formação inicial e o aperfeiçoamento profissional até que se chegasse à compreensão de que os contextos de trabalho são eles próprios educativos e, como tal, formativos.

Para a formação de professores esse reconhecimento gerou o movimento pela “formação centrada na escola”, pela óbvia constatação de que é nas escolas que o trabalho pedagógico se realiza. O movimento pela formação centrada na escola ganhou impacto internacional com base em argumentos fortes, tais como: “permitir e favorecer modalidades de encontro, de comunicação e de

troca de experiências entre professores”; “articular, no domínio da formação, a atualização científica e pedagógica com um processo de mudança das práticas de ensino”; “favorecer a utilização de procedimentos de investigação como estratégias metodológicas da formação de professores”; “articular o trabalho escolar com dinâmicas de desenvolvimento local, no quadro de políticas locais baseadas em modalidades de parceria entre várias instituições”.

O movimento pela formação centrada na escola chegou a constituir uma tradição em Portugal – de onde retiramos os exemplos acima – e em vários outros países. Em seus desdobramentos, duas tendências igualmente fortes viriam a se manifestar: a tomada da prática pedagógica como núcleo do processo de formação e a consideração da formação docente como desenvolvimento profissional a partir da experiência. Nóvoa (2002), após assinalar a necessidade de produzir a vida, a profissão e a escola, assim resume suas proposições: “a) desenvolvimento pessoal: investir a pessoa e sua experiência” (NÓVOA, 2002, p. 58); b) “desenvolvimento profissional: investir a profissão e os seus saberes”, (NÓVOA, 2002, p. 60); c) “desenvolvimento organizacional: investir a escola e seus projetos” (NÓVOA, 2002, p. 62). Já assinalamos aqui que a Constituição e a LDB estabelecem a educação básica como *direito público subjetivo*. Quer isso dizer que é direito de todo cidadão brasileiro o acesso e a permanência em instituições escolares de boa qualidade, em caráter gratuito e obrigatório, dos quatro aos dezessete anos de sua vida. É dever do Estado brasileiro assegurar aos seus cidadãos as condições necessárias à realização desse direito.

Apesar da óbvia importância dos dispositivos constitucionais e legais, a formação de professores para a educação básica até hoje não se pautou pela referência ao local de atuação profissional dos professores – as instituições de educação básica - mas, pelas diferentes tradições associadas às diferentes etapas nas quais a educação básica se desenvolve de forma gratuita e obrigatória. Temos, assim, diferentes expectativas de formação para diferentes expectativas de atuação profissional em cada etapa da educação básica e não temos um projeto unitário e unificador para o conjunto das etapas. Para a primeira etapa obrigatória (segunda da educação infantil), dos quatro aos seis anos, temos a tradição e a expectativa do trabalho de um professor (geralmente, de uma professora) que desenvolve um currículo por atividades; para a segunda etapa (primeira do ensino fundamental), dos seis aos dez anos, temos a

expectativa e a tradição de um professor (também geralmente uma professora) que desenvolva um currículo por disciplinas alargadas ou áreas de estudo, sendo apenas ele (ou ela) o responsável por todas as áreas; para a terceira etapa (segunda do ensino fundamental), dos onze aos catorze anos, temos a tradição e a expectativa do trabalho de diferentes professores que respondam por diferentes disciplinas específicas; a mesma tradição e a mesma expectativa se repetem para com o trabalho dos professores do ensino médio, dos quinze aos dezessete anos, última etapa da educação básica.

No plano das regulações existentes temos um curso de Pedagogia que não se refere a um campo específico de conhecimento, encarregado da formação inicial dos professores para o segundo momento da educação infantil e para o primeiro momento do ensino fundamental; e temos ou teremos tantas licenciaturas específicas quantas forem as disciplinas específicas a serem ensinadas no segundo momento do ensino fundamental e no ensino médio.

Em suma: não formamos professores para a educação básica, mas para as atividades, as áreas de conhecimento e as disciplinas que são ensinadas seu interior. As referências não são as etapas de vida do aluno e nem mesmo as etapas de desenvolvimento do próprio sistema escolar. São os componentes curriculares das diferentes etapas. Como a organização curricular pode e deve variar no tempo e no espaço, parecemos condenados a uma permanente inadequação entre o que esperamos que aconteça na educação básica e o que esperamos que aconteça na formação das pessoas que se dispõem a trabalhar na educação básica.

De qualquer maneira, o que esperamos que aconteça costuma dizer respeito apenas ao que esperamos que os alunos venham a conhecer. Reduzimos – quando consideramos – o direito à educação ao direito de acesso ao conhecimento, necessário, sem dúvida, mas ainda insuficiente para que seu direito à educação básica se realize em plenitude. O direito à educação é um *direito múltiplo*, que inclui antes e depois do direito ao conhecimento, o *direito ao reconhecimento* da plena personalidade jurídica do educando e, conseqüentemente, seu direito a ser tratado como *sujeito de direito* e não apenas como objeto de educação; o *direito ao desenvolvimento da personalidade humana* do educando; o *direito à diferença*, pessoal e cultural, na medida em que os seres humanos são diferentes em sua realidade e pela sua liberdade; e o

direito a outros direitos do homem, como o a democracia, a paz, a tolerância e o desenvolvimento econômico.

Organizar um projeto de formação para a educação básica não pode se restringir, assim, a definir quais conhecimentos devem ser ensinados nesse momento obrigatório da vida escolar. Formar professores para a educação básica significa, antes de tudo, tomar a própria educação básica como objeto preferencial de estudo. Ao fazê-lo, temos que considerar os valores que explicitem o sentido da vida humana, ou seja, os direitos de inserção nos bens sociais e culturais.

Redefinir a relação educação básica/cultura e orientá-la para o atendimento às necessidades universais da pessoa humana não significa desconsiderar as exigências mínimas para a vida produtiva em sociedade. Significa reconhecer que “básico” não é sinônimo de “mínimo” e que “útil” não é sinônimo de “suficiente”. Há que se redefinir o que é útil para o cidadão no plano do seu direito à educação e não apenas no plano de sua sobrevivência imediata.

Nos termos de Arroyo (1996), teremos que formar “um profissional de sínteses”. Nos termos de Barroso e Canário (1999), um “construtor de sentidos”. Para esses e muitos outros autores, a importância dessa questão decorre da centralidade do sujeito no processo de aprendizagem, da sua construção de uma “visão de mundo” (sua relação consigo mesmo, com os outros e com a realidade social). “Uma produção de si, por si”, diria Charlot (1997, p. 54).

Evidentemente, não será fácil tornar unitária a formação de professores para a educação básica. Mas, torná-la unitária também não quer dizer reduzi-la a um único processo de formação. Quer dizer identificar esse processo necessariamente complexo pela proposição necessária do significado da educação básica como norteador dos conteúdos e das atividades a serem desenvolvidos. Da genericidade inicial da educação infantil até a especificidade final do ensino médio, é necessário que um eixo estruturante se desenvolva ao longo de todo o processo: a educação básica é o fundamento do direito à educação.

5 SOBRE O(A) PEDAGOGO(A)

Uma visão singela e objetiva sobre o pedagogo (ou a pedagoga) permite afirmar que ele ou ela são professores cuja atuação se estende para além dos limites da sala de aula. Em seu caso, o trabalho docente (próprio dos professores) amplia seus horizontes até as fronteiras mais amplas do trabalho pedagógico, em sentido estrito. O trabalho pedagógico contém em seu interior o trabalho docente, que constitui, ao mesmo tempo, seu núcleo e seu ponto de partida. Baseado no sentido do trabalho docente, o pedagogo desenvolve sua atuação profissional em outras instâncias das escolas e dos sistemas escolares.

Imbernón (1994) distingue o conhecimento pedagógico comum do conhecimento pedagógico especializado e considera ambos necessários ao exercício do trabalho pedagógico. Por conhecimento pedagógico comum o autor espanhol entende aquele conhecimento utilizado pelos professores durante sua vida profissional em sua relação com a teoria e a prática. Para ele, “[...] o conhecimento pedagógico comum não se dá unicamente entre o professorado, existe logicamente na estrutura social, forma parte do patrimônio cultural de uma sociedade determinada e transpassa, desde a infância, as concepções e ações do professorado” (IMBERNÓN, 1994, p. 25-26). No sentido que Imbernón lhe atribui o conhecimento pedagógico comum aproxima-se bastante da noção de *senso comum pedagógico*, que temos desenvolvido.

Já o conhecimento pedagógico especializado deve ser entendido como aquele que

[...] diferencia e estabelece a função docente e que necessita um processo concreto de formação que reúne características específicas, como a complexidade, a acessibilidade e a utilidade social, e que todo ele, em um contexto determinado, permitirá emitir “juízos profissionais situacionais” baseados no conhecimento experiencial, na teoria e na prática pedagógica. (IMBERNÓN, 1994, p. 26).

Embora muitas definições sejam possíveis, o conhecimento pedagógico especializado de Imbernón aproxima-se do que costumamos chamar no Brasil de Pedagogia. Um(a) pedagogo(a) poderia, então, ser identificado(a) pelo domínio dos dois tipos de conhecimento pedagógico.

Em que medida, realmente, isso poderia estar acontecendo? Para responder a essa pergunta teríamos que ter condições de identificar os locais

institucionais em que a Pedagogia estaria sendo pesquisada e ensinada. A resposta possível seria tão provável como desconcertante: *em nenhum lugar...*

Só muito recentemente começamos a perceber que não se estuda Pedagogia nos cursos de Pedagogia e que não existem Departamentos de Pedagogia em nossas Faculdades de Educação. Falta ainda perceber que não temos Programas de Pós-Graduação em Pedagogia e que a Pedagogia nem sequer comparece como disciplina nos Programas de Pós-Graduação em Educação, razão pela qual ela não comparece também nas tabelas das áreas de conhecimento das agências de fomento à pesquisa. Por último, mas não em último lugar, é preciso registrar também que não temos notícia sobre a existência de um Grupo de Trabalho de Pedagogia na ANPED, a entidade que se propõe como a instância mais alta para a discussão da produção do conhecimento sobre educação no Brasil.

Conforme dissemos em outro lugar,

[...] discutimos exacerbadamente o curso de Pedagogia no Brasil sem discutir a Pedagogia que deveria ser desenvolvida em seu interior. Pragmaticamente, quisemos resolver o “para quê serve” sem analisar o “em que consiste”. E mesmo no “para quê serve” esquecemos de pensar no “onde será possível [...]”. (SILVA JUNIOR, 2007, p. 90).

Os pedagogos e pedagogas brasileiros são, assim, profissionais quase metafísicos. Transcendem à realidade concreta em que deveriam se apoiar.

6 RECOMPONDO E SINTETIZANDO...

Para praticar a Pedagogia é preciso construí-la; para construir a Pedagogia é preciso estudá-la; para que ela possa ser estudada é preciso que ela seja ensinada; para que ela possa ser ensinada é preciso que ela seja pesquisada; para que ela seja pesquisada é preciso que pesquisadores e departamentos universitários se disponham a isso. No campo profissional da educação básica a tarefa principal do pedagogo é contribuir para a organização do trabalho pedagógico na escola; no campo acadêmico da educação superior, a tarefa do pedagogo é, simplesmente, *fazer* Pedagogia, ou seja, fazer avançar o conhecimento existente no campo pedagógico para que os conteúdos

desse campo possam alimentar a oferta regular de uma disciplina chamada Pedagogia ao menos nos cursos de graduação que levam seu nome.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. G. Reinventar e formar o profissional da educação básica. In: BICUDO, M. A. V.; SILVA JUNIOR, C. A. *Formação do educador*. São Paulo: Ed. Unesp, 1996. v. 1. p. 47-68.
- BARROSO, J.; CANÁRIO, R. *Centros de formação das associações das escolas: das expectativas às realidades*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1999.
- CANÁRIO, R. *Educação de adultos: um campo, uma problemática*. Lisboa: Educa, 1999.
- CHARLOT, B. *Du rapport au savoir: éléments pour une theorie*. Paris: Armand Colin, 1997.
- FORQUIN, J. C. *Escola e cultura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FOUREZ, G. *A construção das ciências*. São Paulo: Ed. Unesp, 1995.
- HABERMAS, J. *La science et la technique comme "idéologie"*. Paris: Gallimard, 1973.
- IANNI, O. *Dialética e capitalismo*. Petrópolis: Vozes, 1985.
- IMBERNÓN, F. *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó, 1994.
- NÓVOA, A. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa, 2002.
- PARO, V. H. *Administração escolar: introdução crítica*. São Paulo: Cortez, 1986.
- SAVIANI, D. *Ensino público e algumas falas sobre universidade*. São Paulo: Cortez, 1984.
- SILVA JUNIOR, C. A. LDB e formação de educadores: uma década perdida. In RÉSCIA, A. P. O. et al. *Dez anos de LDB: contribuições para a discussão das políticas públicas em educação no Brasil*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007. p.79-91.