

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

**CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
ENGENHARIA DE PRODUÇÃO**

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: MÍDIA E CONHECIMENTO



**PROPOSTA DE UM MODELO DE GESTÃO –
ESTRUTURA E GERENCIAMENTO – DA
COORDENADORIA DE FORMAÇÃO DE
PROFESSORES NO CEFET-PR**

Dissertação de Mestrado

Roland Baschta Júnior

Florianópolis

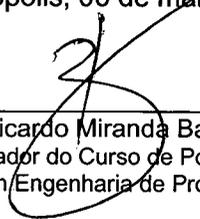
2002

Roland Baschta Júnior

PROPOSTA DE UM MODELO DE GESTÃO – ESTRUTURA E GERENCIAMENTO – DA COORDENADORIA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CEFET-PR

Esta Dissertação foi julgada adequada para a obtenção do título de Mestre em Engenharia de Produção (Área de Concentração: Mídia e Conhecimento) e aprovada em sua forma final pelo Curso de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 06 de março de 2002



Prof. Ricardo Miranda Barcia, Ph.D.
Coordenador do Curso de Pós-Graduação
em Engenharia de Produção

Apresentada à Comissão Examinadora integrada pelos professores:



Prof. Dr. Alejandro Martins
Orientador



Prof. Dr. Verivaldo Moreira
Co-orientador



Prof. Dr. Christianne Coelho de Souza Reinisch Coelho
Membro

*Aos meus pais, minha noiva Regeline e
aos meus filhos Roland Neto e Rodrigo,
pela compreensão e incentivo em mais
uma etapa da vida.*

Agradecimentos

Ao meu orientador Prof. Dr. Alejandro Martins, que desde o início do trabalho me incentivou a continuar na jornada;

Ao Prof. Dr. Herivelto Moreira, do CEFET-PR, meu co-orientador que teve paciência e compreensão, nas várias vezes que o procurei solicitando orientação;

A UFSC e ao CEFET-PR, pela oportunidade oferecida para que pudesse me engajar nesse projeto;

A Prof^a Josilda Castellar em nome de todos os professores da COFOP por terem oferecido as oportunidades de validar este projeto;

A todos professores, amigos e funcionários do CEFET-PR, que de alguma forma contribuíram para a realização desse trabalho.

Sumário

Lista de Quadros _____	vi
Resumo _____	vii
Abstract _____	viii
1. INTRODUÇÃO _____	01
1.1 Objetivos do Trabalho _____	08
1.1.1 Objetivo Geral _____	08
1.1.2 Objetivos Específicos _____	09
1.2 Estrutura do Trabalho _____	09
2. REFERENCIAL TEÓRICO _____	11
2.1 Breve Histórico _____	11
2.2 O Referencial pelas Novas Propostas do MEC _____	22
2.3 Conceito de Gestão Participativa _____	38
2.4 Gestão Participativa e a Eficácia Escolar _____	44
2.5 Papel da Liderança do Diretor _____	46
2.6 Dimensões da Liderança Relacionadas com as Escolas Eficazes _____	47
2.7 Lições da Escola Participativa _____	48
2.8 Características da Gestão Participativa _____	51
3. DEMANDAS DE GESTÃO RELACIONADAS ÀS CARACTERÍSTICAS E DIFICULDADES PRÓPRIAS DO PROGRAMA ESPECIAL DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA _____	53
3.1 Dimensões do Modelo de Gestão _____	56

3.2	Das Funções do COFOP _____	57
3.3	Políticas, Estratégias e Procedimentos do COFOP _____	58
3.4	Gestão Pedagógica _____	59
3.5	Processo de Gestão de Pessoas _____	61
3.6	Estrutura Organizacional do COFOP _____	62
3.7	Gestão Participativa e Estratégica : Relacionamento da Coordenadoria com a Comunidade Interna e Externa _____	63
3.8	Gestão de Serviços de Apoio, Recursos Físicos e Financeiros _____	65
4.	METODOLOGIA, PROCEDIMENTOS E RESULTADOS _____	67
4.1	O Método Delphi _____	67
4.2	Seleção de Especialistas _____	69
4.3	Tamanho do Painel _____	71
4.4	Aplicação dos Questionários _____	72
4.5	Resultados Obtidos _____	83
4.6	Discussão da Proposta de um Modelo de Gestão para a COFOP _____	76
4.6.1	Estrutura Proposta _____	80
5.	CONCLUSÃO _____	91
	REFERÊNCIAS _____	95
	APÊNDICES _____	99

Lista de Tabelas

Tabela 1. Escala Likert	73
Tabela 2. Análise das respostas	75
Tabela 3. Políticas e Estratégias	81
Tabela 4. Ações Sugeridas	88

Resumo

BASCHTA, Roland Júnior. **Proposta de um Modelo de Gestão – Estrutura e Gerenciamento – da Coordenadoria de Formação de Professores no CEFET-PR**. Florianópolis, 2002, 111f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção, UFSC, 2002.

O objetivo geral desse estudo foi o de propor um modelo de estrutura e gestão para o Programa de Formação de Professores do CEFET-PR, adequado ao desenvolvimento das competências e habilidades pedagógicas, coerentes com o mundo moderno.

A revisão da literatura apresenta um breve histórico dos cursos de formação de professores do ensino técnico no Brasil, seguido da nova proposta do MEC para esses cursos. Também aborda as bases teóricas da gestão participativa como fundamentação para a elaboração de uma nova proposta na área.

O método utilizado para coletar as informações dos especialistas foi o *Delphi*. Os participantes do estudo foram 10 professores especialistas que ministram aulas no Programa de Formação de Professores. Os resultados do estudo apontaram políticas, estratégias e ações necessárias para a implementação, a curto prazo, de uma estrutura mais dinâmica de gestão participativa para o Programa de Formação de Professores do CEFET-PR.

Palavras-chave: *Delphi*, gestão, ações, políticas e estratégias

Abstract

The objective of this study was to propose a new structure model of administration for the Program of Teachers Education at CEFET-PR, adapted to the development of the competences and pedagogic abilities, coherent with the modern world.

The review of the literature presents a brief historical of the teachers education courses of the technical education in Brazil followed by the new proposal advanced by MEC (Ministério de Educação) for those courses. It also approaches the participative administration as a theoretical basis for the elaboration of the new proposal in the area.

The Delphi method was used in order to collect the expertises information. The participants of the study were 10 teachers of the Program of Teacher Education. The results of the study pointed out some policies, strategies and the necessary actions to the implementation, in a short period, of time of a structure more dynamics of participative administration for the Program of Teacher Education at CEFET-PR.

Key-words: *Delphi, administration, actions, politics and strategies*

CAPÍTULO 1

INTRODUÇÃO

O Brasil é um país onde os problemas com a escolarização básica da população não foram resolvidos e que, diante das inovações tecnológicas e das alterações sofridas no mundo da produção, está precisando adaptar seus currículos e programas de formação profissional às novas exigências de qualificação, revelando, inclusive, a necessidade de adequar os perfis dos cursos superiores às novas demandas de convivência social (econômica, política e cultural) bem como às novas exigências ditadas pelos novos padrões de relações no trabalho. A Nova Lei de Diretrizes e Bases e seus adendos referentes à Educação Nacional como um todo, se baseiam nessas premissas de necessidades, oficializando uma preocupação política com a adaptação do ensino aos novos modelos tecnológicos e de organização do trabalho. Diante dessa proposta observa-se a carência de professores habilitados para atender à diversidade e às transformações que ocorrem com o ensino, tornando-se necessário que se apresentem soluções para a formação, atualização e aperfeiçoamento de professores dentro das novas propostas pedagógicas, através de modelos flexíveis que ofereçam experiências variadas e ricas, na direção dos novos parâmetros legais, da nova cidadania exigida num mundo globalizado

(econômica e politicamente), das formas atualizadas de produção e dos novos paradigmas que estão emergindo no campo da ciência.

Faz-se necessário, então, que se busque novas alternativas de educação, que se abandone a visão restrita da educação convencional, permitindo aos profissionais da educação criar e organizar uma nova cultura, descobrir novos horizontes, reinventar formas de apropriação do conhecimento. Nesse contexto, democratizar a educação é possibilitar que a escola chegue não apenas para alguns, mas oportunizar a formação e qualificação de mais sujeitos para a participação consciente no mundo social da cultura e do trabalho.

Coordenando a formação de técnicos em telecomunicações, por quatro anos, desde 1984, e desde então coordenando professores em sua ação junto a alunos do ensino regular e dos cursos especialmente oferecidos à empresa dessa área de atividades, observo a necessidade de ajustar o modelo de gestão da organização do ensino e da estrutura administrativa ao currículo, às práticas docentes recomendadas, como também à prática da gestão dos professores, tendo em vista estimular competências, habilidades e valores a serem desenvolvidos por eles mesmos.

Esses ajustamentos/adaptações incluem o modelo de coordenação (gerenciamento, liderança, formação de equipes de trabalho; gestão da mudança, dos aspectos psicossociais da equipe, etc), os mecanismos de gestão das idéias e dos procedimentos individuais e coletivos, as formas de administração do setor e da relação com os alunos, além das relações com outros setores e instituições da comunidade.

A experiência na Coordenação dos Cursos de Formação de Professores, durante 12 anos, também apontou para necessidade de ajustar constantemente o modelo de gestão do setor ao perfil de professor desejado na licenciatura de professores nos moldes do Esquema I e II (Portaria 432/71), considerando, não só os ajustamentos administrativos e pedagógicos necessários em face das características emergencial e extraordinária dos curso e da adaptação aos grupos de alunos e demandas regionais, como também pela necessidade de tomar decisões, atuar e avaliar a pertinência das atuações do setor para atingir determinados resultados junto aos alunos-professores.

Como administrador da Coordenadoria de Cursos de Formação de Professores, proponho que se analisem sugestões e idéias sobre a estrutura, dinâmica e procedimentos gerais de gestão e gerenciamento coerente com as propostas pedagógicas apresentadas pela equipe que está desenvolvendo inovações quanto ao currículo, tendo em vista desenvolver um modelo de gestão dos programas, ações de atualização e educação continuada.

Queremos focalizar nossa atenção numa forma de gestão que privilegie o gerenciamento de professores convidados a participarem da equipe na medida em que o trabalho se desenvolve. Num estilo de gerenciamento de equipe que trabalha por projeto: um curso de formação, outros de atualização, grupos de discussão, seminários, curso de especialização, etc, de modo a manter uma equipe móvel em constante desenvolvimento, comprometida com os objetivos da Coordenadoria em relação à formação de professores, sem recair na formação de estrutura burocrática com corpo permanente e estável de professores, evitando formações inchadas difíceis de administrar em face de compromissos trabalhistas e corporativismos.

Estamos considerando a determinação legal (LDBEN – Lei 9394/96) que estabelece prazo até 2006 para a habilitação de professores, chamando a atenção para a potencialização dos recursos materiais e físicos, bem como para a necessidade de tornar eficiente a contribuição dos professores da equipe nos processos de ajustamento do Programa como um todo às demandas apresentadas.

Outro desafio consiste no fato de a equipe de professores ser constituída por profissionais que não estão lotados no Programa, representando um grupo, também virtual, que carece de ações que a transformem numa verdadeira equipe de trabalho.

Contratados como horistas para a realização do Programa, são selecionados conforme critério da instituição que sugere formar as equipes com o maior número possível de professores do próprio CEFET/PR (Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná), respeitadas as disposições legais sobre o assunto. A equipe é complementada com professores indicados de acordo com sua titulação e experiência em cursos de formação de professores.

Segundo Sacristán (1998, p. 89-90), “não podemos separar conteúdos e experiências, tampouco estas das condições das mesmas“. Aponta que os processos de aprendizagem que tenham aceitação são responsáveis diretos pelo alcance ou não das finalidades dos currículos. Acrescenta - idéia que deve fundamentar nosso estudo - que tais processos de aprendizagem, no que se refere aos conteúdos e práticas pedagógicas, têm outros condicionamentos nos professores e em geral nas condições ambientais escolares.

Para ele, a capacidade de transformar esse ambiente exige também novas relações com o meio exterior, outras habilidades de administração dos professores

e destaca que a preocupação com as conquistas, no caso o currículo com seus objetivos e conteúdos, leva ao desprezo da qualidade do que é conquistado. Com essa observação, alerta sobre a necessidade de vigilância da qualidade das experiências - as do processo didático e as ambientais - como constante do pensamento pedagógico moderno (SACRISTÁN, 1998, p. 90).

A tendência teórica que ora fundamenta os documentos legais e as diretrizes curriculares nacionais, baseada fortemente nas obras de Philippe Perrenoud, aponta outras competências para ensinar além daquelas “que permanecem atuais para ‘dar aula’ ” (PERRENOUD, 2000, p.20). Para ele:

[...]práticas reflexivas, profissionalização, trabalho em equipe e por projetos, autonomia e responsabilidades crescentes, pedagogias diferenciadas, centralização sobre os dispositivos e sobre as situações de aprendizagem, sensibilidade à relação com o saber e com a lei delineiam um roteiro para um novo ofício. (PERRENOUD, 2000, p.11)

As novas competências estão relacionadas a processos de participação na gestão da escola, bem como a processos de auto-gestão, além das referentes aos processos de ensinar e aprender.

Nossa proposta se baseia, portanto, na idéia de que o ambiente escolar é criado pelo clima de trabalho organizado de uma forma peculiar em torno de tarefas para desenvolver um currículo relacionado com a organização da instituição escolar, refletindo outros determinantes da própria instituição.

O CEFET-PR, vem se dedicando à formação profissional, focalizando sua atenção nos cursos técnicos de Ensino Médio e formação tecnológica de nível superior. Os Cursos de Formação Pedagógica, existentes desde 1984, sempre tiveram caráter emergencial e extraordinário. Mesmo assim, desde então, formaram-se 1563 professores em cursos de licenciatura plena (Esquema I e II),

destacando-se ainda que, a partir das reformas colocadas pela nova Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional e, tendo como referência a Resolução 02/97, a Coordenadoria de Formação de Professores já instalou 34 novas turmas de formação (até julho de 2001), em nível de licenciatura plena, tendo concluído 4 turmas em Curitiba e outras 4 nas Unidades do interior do Estado. Em pleno processo de avaliação do modelo curricular aplicado nas turmas vigentes, quer a Coordenadoria integrar-se também ao processo de modernização institucional em que o CEFET-PR está empenhado como um todo.

A experiência vivida desde 1984, se avaliada criticamente, pode fornecer dados sobre a flexibilidade, a agilidade e outras condições de adaptação às necessidades dos alunos-professores, bem como características úteis relativas a uma forma profissional de relação com professores convidados.

Paralelamente, a análise da experiência vivida, a consulta aos professores que estão envolvidos na reforma e melhoria do currículo para formação inicial de professores, além da pesquisa bibliográfica acerca de modelos gerenciais para organizações e equipes que trabalham em projetos, estamos reunindo informações, questionamentos, recomendações e sugestões que poderão fundamentar uma proposta de modelo de gestão de um ambiente que necessita de flexibilidade, agilidade, profissionalismo, consistência técnica e aprofundamento teórico, além de criatividade.

O referencial bibliográfico a cerca da gestão escolar, aponta uma tendência mundial de defesa das formas participativas de gestão em face das exigências de autonomia das instituições escolares. Tendência mundial, não só porque currículos enfocando novo papel subsidiário ao conhecimento no desenvolvimento de

competências para aplicação prática dos mesmos na ação, interpretação e participação no mundo são necessariamente desenvolvidos por professores integrados as propostas pedagógicas, prática docente coerente com estrutura e funcionamento organizacional competente e flexível às novas necessidades, como equipes sintonizadas em objetivos, articulação e criatividade, consistindo na organização escolar que responde a este novo currículo e prática, uma organização que aprende. O modelo participativo de gestão democrática parece atender às demandas de mudança e reorganização das práticas escolares e, no nosso caso, parece trazer indicadores para a gestão de um setor cuja finalidade é contribuir para a formação de uma nova mentalidade entre os professores, propiciando não só visão didático-metodológica das tarefas docentes, mas habilitando-os à participação na gestão escolar, bem como toda a base prática (da experiência em países como Estados Unidos, Portugal, Espanha, e França) e teórica (novos estudos e propostas) sobre gestão democrática, tanto no campo da administração das empresas do mundo moderno, como da escola que educa para este mundo e momento histórico.

No início deste trabalho, pareceu, inicialmente que a proposição de novos modelos de ensino (Educação à Distância, por exemplo), dariam o tom de modernidade necessários, em face da ampliação de demanda de habilitação e atualização de professores. Esses novos recursos são necessários e representam planos não muito remotos da Coordenadoria. Mas a necessidade de criar um ideário que sustente as novas propostas de curso, a necessidade de manter uma nova forma de discutir, fundamentar a equipe de trabalho e de promover a relação dos professores do cursos entre si, bem como de atualizar-se em relação às

demandas da comunidade docente no Estado e fora dele, trouxe à superfície a necessidade de estabelecer, paralelamente às discussões sobre as competências e habilidades de ensino a serem desenvolvidas por este setor, critérios que permitissem a reorganização dele, tendo em vista propor formas flexíveis de ofertar cursos de licenciatura e de atualização de acordo com modelos modernos de prestação de serviços e de educação continuada.

Assim, o foco de nossa pesquisa é a busca de um modelo de gestão administrativo-pedagógica da Coordenadoria e da equipe de professores tendo em vista garantir o atendimento de alguns critérios úteis para o desenvolvimento de programas que capacitem professores para atuarem, desenvolvendo um novo currículo, para uma nova forma de ver a educação, o ensino e a sua própria prática.

1.1 Objetivos do Trabalho

1.1.1 Objetivo Geral

Propor um modelo de estrutura e gestão da Coordenadoria de Formação de Professores do CEFET-PR, adequada ao desenvolvimento das competências e habilidades pedagógicas coerentes com o ensino moderno, criando um ambiente educativo tanto para alunos, como, e principalmente, para os professores dos cursos oferecidos.

1.1.2 Objetivos Específicos

Para que esse objetivo geral fosse atingido, foram determinados alguns objetivos específicos:

- Analisar criticamente a prática de gestão da COFOP e sua relação com os resultados desejados e obtidos, tendo por base a identificação do perfil sugerido pelas atuais propostas de formação de professores;
- Identificar práticas gerenciais e modelos estruturais que favoreçam a agilidade na oferta de cursos e experiências, a flexibilidade em relação às condições de trabalho dos alunos-professores e adequação no formação de equipe de professores comprometidos com novas idéias e práticas educacionais e de ensino.
- Levantar indicadores para elaboração de uma proposta de modelo de estrutura e gestão do COFOP (Coordenadoria de Formação de Professores)/CEFET-PR.

1.2 Estrutura do Trabalho

O trabalho está estruturado em cinco capítulos. Dada a complexidade do problema e da variedade de fatores envolvidos no processo de gestão, os capítulos foram organizados da seguinte forma:

- a) Capítulo 1 : introdução – características e objetivos do trabalho apresentados;

- b) Capítulo 2 : referencial teórico, abordando aspectos históricos dos cursos especiais e emergenciais de formação de professores, novas propostas e características da gestão participativa;
- c) Capítulo 3 : identificação das demandas de gestão relacionadas às características e dificuldades próprias ao Programa Especial de Formação Pedagógica do CEFET-PR, considerando referencial teórico sobre modelos de gestão participativa;
- d) Capítulo 4 : refere-se a metodologia de pesquisa escolhida, aos procedimentos realizados, aos resultados obtidos e a discussão da proposta;
- e) Capítulo 5 : considerações finais, conclusão e recomendações para futuros trabalhos.

O capítulo seguinte caracteriza-se pela busca da fundamentação teórica para subsidiar o trabalho de pesquisa.

CAPÍTULO 2

REFERENCIAL TEÓRICO

Buscando subsidiar o estudo de pesquisa proposto, nesse capítulo é apresentado um breve histórico dos cursos de formação de professores no Brasil, seguido das novas propostas do MEC para esses cursos.

São apresentados também os aspectos da gestão participativa, que fundamentam teoricamente o objetivo desse estudo na elaboração de uma proposta de gestão para os cursos de formação de professores do CEFET-PR.

2.1 Breve Histórico

De acordo com Mazzota (1985, p.9 -14), as Escolas Técnicas Industriais, em 1961, tiveram regulamentada a formação dos seus docentes, através da Lei nº 4024/61 – LDB. Em seu artigo 59, a LDB estabeleceu que a formação de docentes para as disciplinas específicas do Ensino Técnico far-se-ia através de cursos especiais de Educação Técnica, enquanto que as disciplinas de Educação Geral teriam seus docentes formados em Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras.

O texto afirma que essa duplicidade de formação, em cursos de nível superior ou em cursos especiais, foi superada pela Lei nº 5.540/68, ao estabelecer que a formação de professores para o ensino de 2º grau de disciplinas gerais ou técnicas deveria ocorrer em cursos de nível superior.

Entretanto, o Decreto-lei nº 464/69 permitiu que essa exigência legal de formação fosse substituída, na prática, pelos exames de suficiência, enquanto houvesse a falta de professores habilitados dentro das novas normas.

Apesar do que foi prescrito nesse Decreto-lei, as Diretorias do Ensino Comercial, Agrícola e Industrial passaram a ter iniciativas diferenciadas para atender às novas exigências quanto à formação de professores.

A Diretoria do Ensino Comercial propôs, ainda em 1968, uma licenciatura de curta duração que seria oferecida pelas Instituições de Ensino Superior, em convênio com o Centro de Habilitação e Treinamento de Professores ou, como alternativa, que profissionais de nível superior, mediante complementação pedagógica, pudessem obter o registro de professores de Ensino Técnico Comercial.

Já a Diretoria do Ensino Agrícola, em 1969, propôs que a Escola de Didática do Ensino Agrícola, em Brasília, fosse autorizada a ministrar, em convênio com Instituições de Ensino Superior, cursos de curta duração e que os profissionais de nível superior fossem automaticamente habilitados a lecionar no ensino técnico agrícola.

A Diretoria do Ensino Industrial, em 1969, por sua vez, apresentou um plano de formação de docentes mais elaborado. O plano previa a formação de professores através de dois esquemas:

a) Esquema I - para profissionais de nível superior, oferecendo formação pedagógica com duração de 720 horas/aula;

b) Esquema II - para os técnicos de nível médio, oferecendo, além da formação específica, a formação pedagógica em curso com carga horária total de 1600 horas/aula.

Em 1971, as Diretorias do Ensino Industrial, Comercial e Agrícola do MEC foram reunidas em um único departamento, o Departamento de Ensino Médio - DEM. Essa unificação foi um marco importante na história do Ensino Técnico, pois representou o início da valorização desse ensino, através da unificação de seus três ramos, colocando-o na mesma escala de valores do ensino propedêutico.

No que diz respeito à formação docente, a criação do DEM representou um avanço, na medida em que as propostas anteriores das Diretorias do Ensino Agrícola, Comercial e Industrial foram reelaboradas na perspectiva de formar o docente do Ensino Técnico, numa política de educação, agora mais consistente.

Editou-se, para isso, a Portaria 432/71-MEC, que criou os cursos de formação de professores nos moldes apresentados pelo Departamento de Ensino Industrial.

Como inovação, o recém criado Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal – CENAFOR, passou a ter a função de órgão coordenador dos cursos de Esquema I e II, que seriam ministrados pelos também recém-criados Centros de Educação Técnica do Amazonas, do Nordeste, da Bahia, de Brasília, do Rio Grande do Sul, da Guanabara e pela Universidade do Trabalho de Minas Gerais – UTRAMIG.

Com a obrigatoriedade da profissionalização, estabelecida pela Lei n.º 5692/71, essa política de formação de docentes, recentemente esboçada, defrontou-se com uma demanda efetiva, agora de todo o 2º grau, por

professores habilitados para lecionarem as disciplinas profissionalizantes. Isso provocou uma distorção nessa política, uma vez que a demanda superaquecida de docentes habilitados não pôde ser atendida a curto e médio prazo.

Dessa forma, a certificação tomou o lugar da qualidade da formação: os cursos de Esquemas I e II foram oferecidos em instituições sem tradição na área técnica e até mesmo na educacional, o que comprometeu, muitas vezes, de forma irremediável, a elaboração de propostas sistemáticas e consistentes de cursos de formação.

A preocupação de atender a requisitos legais de certificação docente fez com que muitos desses cursos assumissem caráter emergencial, com regimes letivos especiais e apresentação superficial de conteúdos necessários ao bom desempenho da atividade docente. Por outro lado, essa preocupação com a demanda esbarrou nos requisitos legais colocados pela Lei n.º 5540/68 para abertura e reconhecimento de cursos de nível superior. A falta de uma tradição de formação de docentes para o ensino técnico contribuiu para que as universidades não se sensibilizassem com o problema.

Criado o impasse entre a demanda de professores certificados de um lado, e a inexistência de instituições formadoras desse profissional de outro, surgiu, em 1977, por meio da Resolução nº 03/77-CNE, a iniciativa de criar uma licenciatura específica para formar docentes para o ensino técnico em quatro setores: Agrícola, Comercial, Industrial e de Nutrição e Dietética.

Essa licenciatura, no entanto, não se efetivou, uma vez que a própria Portaria 396/77-MEC que a regulamentou, estabeleceu o princípio do

aproveitamento de estudos, o que levou a reforçar, na prática, a continuidade dos Esquemas I e II, ao mesmo tempo em que incentivou a complementação da área pedagógica, concomitantemente aos cursos de graduação, ao estabelecer que os alunos que já houvessem cumprido 2/3 da carga horária de sua graduação poderiam cursar as disciplinas pedagógicas.

A licenciatura passou a existir somente nas normas legais, uma vez que não chegou a ser implantada. Por outro lado, a própria indefinição da profissionalização compulsória do 2º grau, contribuiu para o desinteresse real em resolver a questão da formação do docente das disciplinas específicas.

Essa indefinição levou o Conselho Federal de Educação a tentar normatizar uma vez mais a questão, com a Portaria n.º 299/82-MEC, em que ficou estabelecido que tanto a licenciatura proposta pela Resolução n.º 03/77-CNE, quanto os cursos de Esquemas I e II (Portaria 432/71-MEC) são alternativas válidas para a formação dos docentes. Ao mesmo tempo, regulamentou esses cursos ao exigir das instituições de nível superior, interessadas em ministrá-los, os mesmos procedimentos previstos na criação de outros cursos de Ensino Superior.

A Lei n.º 7044/82, veio reajustar o ensino de 2º grau às pressões da sociedade, ao retirar o caráter de obrigatoriedade da profissionalização, ao mesmo tempo em que recolocou a questão da necessidade de formação de docentes para os cursos técnicos (MAZZOTA, p. 9 – 14)

Em 1986, com a extinção do CENAFOR, os CEFETs do Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro assumiram a responsabilidade de oferecer os cursos de formação de Professores.

O CEFET-PR, particularmente, desde 1984 ofertou esses cursos, em convênio com instituições de ensino federais, estaduais e particulares, tendo até 1997 reconhecidas pelo MEC (Ministério da Educação), 32 turmas em vários pontos do país, habilitando 1.563 professores.

2.2 O Programa Especial de Formação Pedagógica no CEFET-PR

Em meados de 1997, a Resolução n.º 02/97 do CNE (Conselho Nacional de Educação) extinguiu os cursos de formação de professores, nos moldes da Portaria 432/71-MEC e criou o Programa Especial de Formação Pedagógica, destinado a profissionais portadores de curso superior que atuam na área do magistério.

O objetivo da Resolução n.º 02/97-CNE é habilitar pedagogicamente os profissionais de nível superior que já atuam no magistério, mas que não possuem curso de Licenciatura. Um engenheiro, por exemplo, que ministra aulas de matemática, pode ao final desse Programa, receber um Certificado, equivalente à Licenciatura Plena em matemática.

Neste momento, o CEFET/PR, após ser designado pelo Decreto Nº 3462/00, como agência formadora de professores para as áreas científicas e tecnológicas, opta pela formação pedagógica de professores para as disciplinas do ensino básico e médio.

O Sistema CEFET-PR já oferece, desde 1998, turmas desse Programa ocorrendo não somente dentro do Estado do Paraná, como também em outros Estados da Federação.

Além da necessidade de ajustar o currículo, a organização didática do curso e os métodos às condições dos alunos, que em sua maioria já atuam no magistério, depara a Coordenadoria de Cursos de Formação de Professores do CEFET/PR com a necessidade de ajustar seus processos de gestão do Programa Especial de Formação de Pedagógica aos processos de administração e gestão da Instituição, levando em consideração as características próprias das Unidades onde o curso se realiza.

O programa passa a adquirir um caráter virtual, mesmo que esteja envolvendo perto de 1000 alunos (entre 1999 e 2001), uma vez que não dispõe para isso de salas próprias, ambiente próprio para a organização do trabalho dos professores, precisando contratar serviços temporários de secretaria, docência e coordenação administrativa e pedagógica de turmas, promover a locação salas-ambiente para aulas ou eventos, envolvendo o uso e aplicação de informática e outros recursos didático-pedagógicos.

Decorrem dessa caracterização alguns fatos que, se não bem administrados, podem comprometer o clima de trabalho na equipe de professores, a eficiência na realização das atividades pedagógicas, o contato dos alunos com a secretaria do curso e a coordenação, dificuldades no transporte e utilização dos equipamentos de apoio pedagógico.

Embora com recursos tecnológicos próprios, o distanciamento das salas e a falta de pessoal de apoio para colaborar no transporte e instalação dos equipamentos e materiais de apoio, criam uma dificuldade a mais para os professores da equipe.

Além desses aspectos, a metodologia adotada e a atualidade dos temas discutidos, geram uma necessidade constante de encontros entre alunos, entre alunos e professores, que vão além de proposta de exercícios e trabalhos individuais em que a consulta a materiais impressos e a Internet são constantes.

As reformas de ensino, como as instituídas em 1971 pela Lei Federal 5692/71 e a de 1996, pela Lei Federal 9394/96, não só redefinem e ampliam a finalidade da Educação, redimensionando a função social da escola, como também revisam e apresentam a posição oficial sobre a preparação das crianças, jovens e adultos. Essas posições ou proposições, determinam ações que privilegiam ou não aspectos da inteligência, da afetividade, da corporeidade e das habilidades sociais, tendo em vista certa forma de participação no mundo do trabalho, como também um tipo desejável de cidadania - se assim podemos dizer quando nos referimos às "consciências" que desejamos desenvolver nos alunos a respeito de sua participação na sociedade.

São atingidos por essas decisões, não só os programas, no que se refere aos objetivos e conteúdos, nem só as práticas sugeridas quanto à metodologia do ensino. Os novos paradigmas envolvem novos conhecimentos, valores, procedimentos, novas competências e habilidades em relação ao aluno e ao cidadão, sendo exigidas novas competências e habilidades de ensinar por parte do professor, nas mesmas dimensões de complexidade.

O problema da formação de professores não se resume à organização de um currículo ótimo. Se assenta na consciência a ser clarificada sobre o perfil desejado e seu significado histórico e social; se realiza não apenas através da ação direta do professor dentro da sala de aula, desenvolvendo conteúdos e habilidades.

A estrutura e o modelo de gerenciamento da equipe de professores promoverão ou não o espírito de busca, a identidade dos elementos da equipe com as propostas pedagógicas, a unidade de visão, mesmo quando mantidas as especificidades das disciplinas ou temas.

Além dos aspectos institucionais tais como valores, conceitos, idéias, teorias e princípios, os aspectos organizacionais tais como estrutura, modelo de gestão, administração de serviços e respostas dadas às demandas da sociedade imprimem ao curso modelos a serem considerados pelos alunos-professores, representando também conteúdos de um currículo não escrito, mas expresso nas práticas e valores do cotidiano do curso.

Segundo Rios (1997, p. 72), “é no cotidiano de nossas práticas que estamos construindo a educação, que estamos fazendo a história da educação brasileira”, reiterando que todos os sujeitos de uma determinada época, em uma determinada sociedade, agem a partir de desejos e necessidades, dentro das condições concretas que encontram e ajudam a construir de acordo com suas ações individuais e coletivas.

A estrutura inerente a qualquer organização irá determinar o comportamento de seus componentes e, se seus gerentes não compreenderem sua importância, quaisquer mudanças que tentarem estarão destinadas ao fracasso, incluindo os melhores sistemas, as políticas mais brilhantes, as estratégias mais inteligentes e avançadas, a visão mais forte ou valores mais sinceramente mantidos.

A prática da educação e do ensino deveriam promover a mudança do educador e do educando. Schimitz (1999, p. 115) afirma que todos aprendem de todos e com todos e que a educação é um processo de aprendizagem que implica

mudanças nos modos de perceber, pensar, julgar, decidir, ser e agir. Para ele, a má qualidade da educação decorre, entre outras coisas, da deficiente preparação dos educadores. Schimitz (1999) considera que a criação de uma nova consciência – a do profissionalismo necessário à atividade docente e do seu papel social, depende da qualidade dos cursos de formação e da educação permanente deste/desta professor/a.

Para Mello (1994, p. 31-32), as necessidades educacionais do Brasil estão situadas no contexto dos projetos de desenvolvimento dos países latino-americanos, precisando adequar-se a situações conjunturais caracterizadas por:

- políticas de ajuste econômico de curto prazo, que dificultam consensos em torno de objetivos de longo alcance, como são os da educação;
- instabilidade e fragilidade da tradição democrática, em função de longos períodos de governos autoritários, que prejudicam a articulação entre as instituições políticas e os atores sociais;
- crescimento desigual, que faz conviver setores avançados tecnologicamente, com outros de mão-de-obra intensiva e ainda necessários à integração de grandes contingentes populacionais marginalizados da produção e do consumo;
- grandes desigualdades na distribuição de renda e ineficiência, desigualdade na oferta de serviços educacionais.

Para a autora, a educação é convocada, talvez prioritariamente, para expressar uma nova relação entre desenvolvimento e democracia, como um dos fatores que podem contribuir para associar o crescimento econômico à melhoria da qualidade de vida e a consolidação dos valores democráticos. Escrito antes da Lei

n.º 9394/96, a autora se antecipa e discute a finalidade maior que os novos documentos propõem.

Como argumento declara que, em países em desenvolvimento como o Brasil, habilidades cognitivas e competências sociais de grau superior, tais como: flexibilidade, autonomia, capacidade de adaptação a situações novas, não constituiriam prioridades, uma vez que demandas mais básicas, como o domínio da leitura e da escrita, estão longe de serem plenamente atendidas. E, acrescenta que a exposição e a convivência com a racionalidade, associada a novas tecnologias de informação e comunicação, tende a generalizar-se em todos os países do continente latino-americano, perpassando as diferentes regiões e classes sociais. Afirma que, essas sociedades, nas quais os séculos se sobrepõem em lugar de sucederem-se, estão diante do desafio de satisfazer necessidades de aprendizagem cujo atendimento há muito se universalizou em outros países. Mas terão de executar essa tarefa, levando já em conta os requisitos educacionais deste complexo e cambiante final de um século e início de outro.

A universalização do ensino elementar, a garantia de domínio dos códigos básicos da leitura e escrita e a superação do fracasso escolar terão que ser por nós enfrentados de forma tal que o próprio conteúdo do ensino receba tratamento adequado ao mais pleno desenvolvimento cognitivo. Não se trata mais de alfabetizar para um mundo no qual a leitura era privilégio de poucos ilustrados, mas sim para contextos culturais nos quais a decodificação da informação escrita é importante para o lazer, o consumo e o trabalho. Este é um mundo letrado, no qual o domínio da língua é também pré-requisito para a aquisição da capacidade de lidar com códigos e, portanto, ter acesso a outras linguagens simbólicas e não-verbais, como as da informática e a das artes. (MELLO, 1994, p. 32)

Para a autora, na maioria dos países da América Latina, entre eles o Brasil, o modelo educativo que serviu a uma etapa de desenvolvimento, foi o de uma elite

altamente educada e informada e uma grande massa escolarizada apenas para dar conta das tarefas elementares de uma industrialização tardia e dependente.

Hoje, esse modelo educativo foi abalado pelo esgotamento do modelo econômico baseado na abundância de matéria-prima e de mão-de-obra desqualificada e barata, ao qual se associava. Nesse sentido, pode-se mesmo afirmar que, dado o padrão desigual de desenvolvimento, tanto no continente como um todo, como no interior de cada país, a preparação do conjunto da sociedade para incorporar os avanços tecnológicos, de modo a utilizá-los para melhorar a qualidade de vida, é condição para evitar a ação de novos elementos de seletividade e desigualdade social. (MELLO, 1994, p. 32)

Diante dessas questões, se impôs uma reforma educacional que sinalizasse com o futuro e traçasse diretrizes inovadoras na abordagem das carências e demandas a nível de educação básica e do ensino médio:

É necessário ressignificar o ensino de crianças e jovens para avançar na reforma das políticas da educação básica, a fim de sintonizá-las com as formas contemporâneas de conviver, relacionar-se com a natureza, construir e reconstruir as instituições sociais, produzir e distribuir bens, serviços, informações e conhecimentos. (MEC, 2000, p.7).

2.3 O Referencial pelas Novas Propostas do MEC

A Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior, elaborada pelo MEC (2000) e posta em discussão entre as agências formadoras, afirma que, no contexto atual, a escola que se delineia como ideal é aquela voltada para a construção de uma

cidadania consciente e ativa, que ofereça aos alunos bases culturais que lhes permitam identificar e posicionar-se frente às transformações em curso e incorporar-se à vida produtiva.

A Proposta lista, em seguida, as competências e habilidade necessárias para a inserção do aluno no mundo da modernidade, da globalização e da informação, destacando em particular, que, no Ensino Médio, isso implica uma transformação radical na visão hoje predominante de preparação para transpor a barreira de ingresso no nível superior ou de preparação, visando apenas o mercado de trabalho. Completa dizendo que:

com esta visão, já é possível pensar estratégias e mecanismos de implementação de políticas, com prioridade aquelas endereçadas à provisão dos requisitos para que a reforma se implemente com plenitude: materiais de apoio didático pedagógico, apoio à melhoria da gestão de sistemas e escola. Mas, o mais importante é que já é possível partir com segurança para uma nova fase, que é da revisão e da implementação da formação inicial e continuada de professores. (MEC, 2000, p. 11)

Para nós, inicialmente interessados numa metodologia de ensino que agilizasse a formação pedagógica, vencendo distâncias e alcançando quantidades de habilitados, chamou-nos a atenção o capítulo sobre as demandas da reforma da educação básica para a formação de professores:

Melhorar a formação docente implica instaurar e fortalecer processos de mudança no interior das instituições formadoras, respondendo aos entraves e aos desafios apontados. Para isso, não bastam mudanças superficiais. Faz-se necessária uma revisão profunda dos diferentes aspectos que interferem na formação inicial de professores, tais como: a organização institucional, a definição e estruturação dos conteúdos para que respondam às necessidades da atuação do professor, os processos formativos que envolvem aprendizagem e desenvolvimento das competências do professor, a vinculação entre as escolas de formação inicial e os sistemas de ensino. (MEC, 2000, p. 12)

A Proposta coloca em discussão o processo de formação e aprendizagem dos professores, destacando que a formação inicial como preparação profissional tem papel crucial para possibilitar aos professores a apropriação de determinados conhecimentos e experimentar, em seu próprio processo de aprendizagem, o desenvolvimento das competências necessárias para atuar nesse novo cenário. Reafirma que a formação de um profissional de educação tem que estimulá-lo a aprender o tempo todo, a pesquisar, a investir na própria formação e a usar sua inteligência, criatividade, sensibilidade e capacidade de interagir com outras pessoas. (MEC, 2000, p. 13)

Essa questão se impõe agora que a atual Coordenadoria do Programa Especial de Formação de Professores se propõe a desenvolver cursos de licenciatura e de atualização de professores, tendo em vista desenvolver as competências e habilidade de ensino adequadas aos novos paradigmas da educação e novas demandas do ensino. Tal tarefa se alinha com o exposto no Decreto 3462, de 17/05/00, que dá nova redação ao art. 8º do Dec. 2.406, de 27/11/97, que dota os CEFET's de autonomia para a criação e implantação de cursos de formação de professores para as disciplinas científicas e tecnológicas do Ensino Médio e Educação Profissional.

Face às mudanças propostas para a Educação Básica no Brasil, enormes desafios à formação de professores são lançados às instituições formadoras (agências, como denomina o Decreto 3.462/00). O papel do professor está sendo questionado e redefinido de diversas maneiras. Concorrem para isso, as novas concepções da educação, as revisões e atualizações das teorias de desenvolvimento e aprendizagem, o impacto da tecnologia da informação e das

comunicações sobre os processos de ensino e de aprendizagem, suas metodologias, técnicas e materiais de apoio.

A Proposta que está sendo discutida apresenta exigências para cujo atendimento os professores não foram, nem estão sendo preparados nos seus cursos de origem, destacando as que se seguem como primordiais para o exercício do papel docente:

- orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos;
- responsabilizar-se pelo sucesso da aprendizagem dos alunos;
- assumir e lidar com a diversidade existente entre os alunos;
- incentivar atividades de enriquecimento curricular;
- elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares;
- utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio;
- desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe.

Para o MEC (2000, p.15), em face dessas novas demandas, é imprescindível rever os modelos de formação docente, significando com isso:

- fomentar e fortalecer processos de mudança no interior das instituições formadoras;
- fortalecer e aprimorar a capacidade acadêmica e profissional dos docentes formadores;
- atualizar e aperfeiçoar os currículos, face às novas exigências;
- articular a formação com as demandas da realidade escolar na sociedade contemporânea;
- articular a formação com as mudanças em curso na organização pedagógica e

curricular da educação básica brasileira, preparando os professores para serem agentes dessas mudanças;

- melhorar a oferta de recursos bibliográficos e tecnológicos em todas as instituições ou programas de formação.

Para os autores da proposta, além das mudanças que são necessárias aos cursos de formação docente, a melhoria da qualificação profissional dos professores vai depender também de:

- estabelecer um sistema nacional de desenvolvimento profissional contínuo para todos os professores do sistema educacional;
- fortalecer os vínculos entre as instituições formadoras e o sistema educacional, suas escolas e seus professores;
- formular, discutir e implementar um sistema de avaliação e certificação de cursos, diplomas e competências de professores, em âmbito nacional.

O documento posto em discussão tem por finalidade encaminhar ao Conselho Nacional de Educação proposta de Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em cursos de nível superior.

Essa Proposta busca construir uma coerência entre a formação inicial de professores, os princípios prescritos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN, as normas instituídas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil, para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, bem como as recomendações constantes dos Parâmetros e Referenciais Curriculares para a educação básica, elaborados pelo Ministério da Educação. Objetiva, ainda, a proposição de orientações gerais que apontam na direção da profissionalização do

professor e do atendimento às necessidades atuais da Educação Básica na sociedade brasileira, tendo como base documentação já existente no Ministério da Educação e indicada em bibliografia anexa à Proposta, textos elaborados por colaboradores individuais, comissões de especialistas e grupos de trabalho no âmbito das diferentes Secretarias do Ministério da Educação e estudos desenvolvidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais/INEP.

A proposta de formação de professores colocada em discussão pelo MEC, situa o tema que queremos discutir: o da estreita relação entre condições institucionais e aprendizagem motivada pelo currículo.

De acordo com a abordagem apresentada pelo MEC, o desenvolvimento de competências e habilidades de ensinar relativas às competências e habilidades sugeridas pelos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) está vinculado a condições especiais de gestão dos programas e da organização institucional.

Para Sacristán (1998, p. 89) “as aprendizagens que os alunos realizam em ambientes escolares não acontecem no vazio, mas estão institucionalmente condicionadas pelas funções que a escola como instituição deve cumprir com os indivíduos que a freqüentam”, acontecendo aquela aprendizagem que é possível dentro dessa cultura escolar, peculiarmente definida não só pelo currículo, como também pelas condições que definem ou desenham o cenário, os papéis, os atores e todos os elementos da instituição-teatro no qual se desenvolve a ação educativa.

Sacristán destaca que a conseqüência mais decisiva para se ressaltar é que a qualidade da educação está intimamente relacionada às características da aprendizagem modelada pela contextualização escolar da qual decorre. Chega a afirmar que: “A mudança qualitativa no ensino, que tem muito a ver com o tipo de

metodologia ou prática que os professores desenvolvam e com os conteúdos escolares, se apóia, além disso, em todos os componentes contextuais que condicionam a aprendizagem escolar, alguns deles pouco evidentes à primeira vista”.

Nessa perspectiva pode-se dizer que o currículo é o projeto cultural que a escola torna possível.

“Não é que qualquer fator que incida no currículo deva ser considerado como um componente estrito dele, mas que, ao considerá-lo como a cultura que a escola torna possível, os determinantes escolares se convertem, algumas vezes, em fontes de estímulos educativos diretos e, em qualquer caso, moduladores das propostas curriculares.” (SACRISTÁN, 1998, p. 89)

Sacristán (1998, p. 89), afirma que os processos de aprendizagem dependem de fatores externos e internos escolares, anteriores e simultâneos a eles. Sacristán afirma que as forças que enquadram a ação possível, que dirigem e constroem o processo de ensino, determinam as decisões que se tomam e o processo que resulta destas decisões, condiciona igualmente a aprendizagem (o resultado final).

Sacristán, (1998, p.89-91) destaca que três sistemas condicionam os processos educativos: o currículo, o sistema administrativo e todas as regulações legais que afetam a escola. Acrescenta que, condicionados pela estrutura econômica, social, cultural e política mais geral na qual se enquadram, ficam fora do controle dos professores e alunos, podendo ser modificados por processo de intervenção política.

A respeito dos três condicionamentos, Sacristán (1998, p. 90) lembra que esses sistemas dão ao ensino as metas, o campo de referência e as regras que incidem no processo educativo, restringindo ou regulando-o. Por essas razões, diz que a complexidade da aprendizagem expressa a complexidade da escola, deslocando dos conteúdos das áreas do conhecimento e das práticas didáticas (a experiência) a primazia sobre os resultados da escola, apontando os processos e ambiente de aprendizagem como componentes básicos de formação.

Embora Sacristán (1998) se refira ao currículo do ensino básico, reportando-se à escola dos jovens e crianças, podemos aplicar essas considerações a sistemas de formação de professores, levando em conta que os mesmos são alunos em formação ou atualização.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), ao propor novos paradigmas para a educação e novos parâmetros para o currículo, trouxe como desafio uma nova maneira de formar e atualizar professores, estimulando a educação continuada (aquela que se realiza no decorrer de toda vida profissional em decorrência de necessidades de atualização), instigando as agências formadoras a se inovarem institucional e estruturalmente.

Diante das novas funções dos CEFET's, se faz necessário uma análise de modelos de gestão aplicados a programas de formação pedagógica, tentando encontrar parâmetros que sejam aplicáveis a programas de habilitação (Licenciatura) e projetos de educação continuada (atualização, especialização, cursos, seminários, *workshops*, etc).

A intenção é analisar os vários modelos de gestão participativas, de modo a adequar as ações da Coordenadoria, em princípios, estrutura e funcionamento, às

demandas de formação, não apenas em termos numéricos, como também em termos de modalidades de ofertas de formação e atualização, bem como de espaços e alternativas de grupos e outras formas de discussão e divulgação de idéias úteis para o desempenho dos professores e conseqüente melhoria do ensino fundamental.

Atualmente, a Coordenadoria se empenha em redefinir o Currículo do Programa Formação Pedagógica de Professores do Ensino Fundamental (de 5ª a 8ª séries e do Ensino Médio). Professores (Especialistas, Mestres e Doutores) ligados à instituição e atuantes no Programa de Pós-Graduação em Tecnologia (PPGTE) juntamente com outros docentes do antigo ESQUEMA I E II, propuseram um currículo com uma nova abordagem teórica e metodológica. Partindo de grandes temas para discussão e aprofundamento por meio de estudos, o novo currículo enfoca amplamente as dimensões do ensino, da escola como instituição e organização, dos novos paradigmas da ciência, da redefinição do papel do professor e das competências para ensinar e participar da gestão do ensino, às novas posturas e comportamentos diante dos desafios da modernidade, do ensino por competência, às concepções e princípios psicopedagógicos que devem nortear as decisões sobre o ensino, às concepções sobre tecnologia e educação tecnológica.

Esses temas estão organizados em torno dos Núcleos Contextual, Estrutural e Integrador, considerando que os alunos são bacharéis, cuja formação profissional foi dirigida para outros objetivos, necessitando, portanto construir novos conceitos, valores e posturas e deles se apropriarem, tendo em vista as especificidades da educação e do ensino.

Esses temas permitem ao educador construir os conhecimentos e habilidades necessários à sua formação, possibilitando o desenvolvimento articulado da teoria com a prática, ultrapassando os modelos tradicionais de formação, em que as disciplinas fragmentam o conhecimento em compartimentos estanques.

Entende-se que o educador só compreenderá e transformará a realidade do contexto em que está inserido, se todos os temas propostos forem trabalhados com a participação dele em pesquisas, seminários e estágios. Esses últimos deverão ocorrer concomitante aos princípios teóricos que forem sendo desenvolvidos.

O Núcleo Contextual é constituído pelos seguintes temas: Gestão; A Instituição como Organização e Profissão Professor, cujos objetivos são: propiciar a compreensão de todos os mecanismos que envolvem a organização e estruturação de uma instituição de ensino nos seus diferentes níveis; desenvolver o processo gerencial das relações humanas e profissionais que se desenvolvem nas instituições, bem como avaliar o papel da instituição de ensino como agência de transformação da realidade na qual está inserida.

O Núcleo Estrutural, por sua vez, desenvolve os temas: Paradigmas da Educação; Dimensões da Ciência e da Tecnologia no Ambiente Educacional e Concepções Psicopedagógicas do Processo Ensino Aprendizagem, atendendo dessa maneira o que preconiza a mencionada Resolução, cuja principal finalidade é oportunizar ao professor a aquisição de competências e o desenvolvimento de habilidades necessárias ao exercício das atividades inerentes à sala de aula, à compreensão do seu papel de agente de transformação e à sua prática pedagógica e responsabilidade no desenvolvimento de pesquisas educacionais.

O Núcleo Integrador é desenvolvido por meio do planejamento multidisciplinar objetivando uma visão global da realidade na qual está inserida a prática do educador, tendo a interdisciplinaridade como elo articulador das diferentes áreas do conhecimento. Cada tema proposto fica sob responsabilidade de um professor que terá como incumbência organizar, planejar e desenvolver, de forma harmoniosa, os conteúdos estabelecidos, podendo valer-se de palestras, seminários, *workshops*, grupo de estudos, entre outros, possibilitando ao educador ampla visão da interação teoria e prática sob diferentes enfoques.

Permeando estes núcleos, o tema Metodologia da Pesquisa em Educação, possibilita a familiaridade com os procedimentos de investigação sobre os objetos de ensino e com o processo histórico de produção de conhecimento, auxiliando o professor a fazer uso da contribuição dada pela pesquisa.

Nessa abordagem, o conhecimento adquire um novo significado, ou seja, deixa de ter a função informativa para ser uma experiência de formação e reconstrução, auxiliando efetivamente o educador na apreensão e transformação da própria prática. Nesse contexto, o processo de avaliação deverá ser planejado de forma que o educador possa ser avaliado sob diferentes perspectivas, ou seja, como elemento responsável pela gestão escolar, como facilitador do processo ensino-aprendizagem e como pesquisador de sua própria prática pedagógica, além de sua atuação em sala de aula.

De acordo com a Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores de Educação Básica (MEC, 2000), em Cursos de Nível Superior, são enormes os desafios trazidos pelas mudanças propostas para a Educação Básica. Para o MEC (2000, p. 5), no mundo contemporâneo, o papel do

professor está sendo questionado e redefinido de diversas maneiras. Para isso concorrem as novas concepções sobre educação, as revisões e atualizações nas teorias de desenvolvimento e aprendizagem, o impacto da tecnologia da informação e das comunicações sobre os processos de ensino e de aprendizagem, suas metodologias, técnicas e materiais de apoio.

Tal cenário contém exigências para as quais os professores não foram preparados, considerando inclusive as disposições legais e as tendências e abordagens teóricas atuais sobre as competências para ensinar

O contexto atual traz a necessidade de promover a educação escolar, não como uma justaposição de etapas fragmentadas, o que tem acontecido até aqui, mas numa perspectiva de continuidade entre educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, dando concretude ao que a legislação denomina educação básica e que possibilite um conjunto de aprendizagens e desenvolvimento de capacidades que todo cidadão – criança, jovem ou adulto – tem direito de desenvolver ao longo da vida, com a mediação e ajuda da escola.(MEC, 2000, p.8)

A nova Lei, então, propõe ressignificar o ensino de crianças e jovens, para que possam relacionar-se com a natureza, construir instituições sociais, produzir e distribuir bens, serviços, informações e conhecimentos, sintonizando-o com as formas contemporâneas de conviver.

De acordo com estes objetivos, algumas novas tarefas passam a se colocar à escola, não porque seja a única instância responsável pela educação, mas por ser uma instituição que desenvolve uma prática educativa planejada e sistemática durante um período contínuo e extenso de tempo na vida das pessoas. E, também, porque é reconhecida pela sociedade como a instituição da aprendizagem. (MEC, 2000, p.10)

Em relação aos alunos do ensino fundamental e médio, sugere que aprendam a valorizar o conhecimento, os bens culturais, o trabalho e a ter acesso a eles autonomamente; a selecionar o que é relevante, investigar, questionar e pesquisar; a construir hipóteses, compreender, raciocinar logicamente; a comparar, estabelecer relações, inferir e generalizar; a adquirir confiança na própria capacidade de pensar e encontrar soluções.

Aponta como objetivos necessários a serem atingidos aprender a relativizar, confrontar e respeitar diferentes pontos de vista, discutir divergências, exercitar o pensamento crítico e reflexivo, comprometer-se, assumir responsabilidades, além de aprender a ler criticamente diferentes tipos de texto, utilizar diferentes recursos tecnológicos, expressar-se e comunicar-se em várias linguagens, opinar, enfrentar desafios, criar, agir de forma autônoma, diferenciar o espaço público do espaço privado, ser solidário, conviver com a diversidade, repudiar qualquer tipo de discriminação e injustiça.

Em particular, no ensino médio, isso implica uma transformação radical na visão hoje predominante de preparação para transpor a barreira de ingresso ao nível superior ou da preparação visando apenas o mercado de trabalho.

Com essa visão definida pelos documentos e diretrizes do MEC, já é possível pensar em estratégias e mecanismos de implementação política, com prioridade para aquelas endereçadas à provisão dos requisitos para que a reforma se implemente com plenitude: materiais de apoio didático pedagógico, apoio à melhoria da gestão de sistemas e escolas sendo, já possível, partir para a revisão e implementação da formação inicial e continuada de professores.

Conforme o documento do MEC (2000, p. 12), melhorar a formação docente implica instaurar e fortalecer processos de mudança no interior das instituições formadoras, respondendo aos entraves e aos desafios, não bastando mudanças superficiais, tornando-se necessária uma revisão profunda dos diferentes aspectos que interferem na formação inicial de professores, tais como: a organização institucional, a definição e estruturação dos conteúdos para que se responda às necessidades de atuação do professor, os processos formativos que envolvem aprendizagem e desenvolvimento das competências do professor, a vinculação as escolas de formação inicial e os sistemas de ensino.

A formação inicial como preparação profissional tem papel crucial para possibilitar que os professores se apropriem de determinados conhecimentos e possam experimentar, em seu próprio processo de aprendizagem, o desenvolvimento de competências para atuar no novo cenário.

Concebida como licenciatura agregada à formação de especialistas nas áreas do conhecimento, a proposta é desafiadora pois se insere num momento de mudança nas bases legais e curriculares, estando diante de novas abordagens sobre as competências a serem desenvolvidas pelos alunos e professores.

O enfrentamento de tais desafios recai, então, necessariamente, nas formas como as instituições formadoras vão realizar a gestão deste processo de mudança no interior dos curso de formação e como vão atuar junto as equipes de professores, encontrando de forma coletiva, as respostas rigorosas e criativas para o currículo, organização das instituições formadoras, para os

problemas nas relações com a comunidade e com os professores – docentes nos cursos de formação.

Lück (2000, p.9 -10), defende que a democratização da gestão escolar representa um movimento já iniciado no Brasil, há alguns anos, na tentativa de superar procedimentos tradicionais baseados no corporativismo e no clientelismo. Com avanços significativos tais como o envolvimento da comunidade escolar na seleção do diretor da escola, a implementação de conselhos escolares com autoridade deliberativa e decisória, bem como o controle por parte da escola de recursos financeiros.

Consoante com processos semelhantes que estão ocorrendo em todo o planeta, essa tendência – a de gestão democrática e participativa, é alimentada por uma busca mundial para a participação maior em todos os aspectos do gerenciamento governamental e por um corpo crescente de pesquisa científica que confirma que gestores que ativamente procuram resolver conflitos, promover consenso e envolver os participantes nos processos decisórios, conseguem os melhores resultados.

A institucionalização da democracia e, simultaneamente, o aprimoramento da eficiência e da qualidade da educação pública tem sido uma força poderosa a estimular o processo de mudanças na forma de gerir escolas no Brasil. A participação da comunidade escolar, incluindo professores, especialistas, pais, alunos, funcionários e diretor, é parte desse esforço que promove o afastamento das tradições corporativas e clientelistas, prejudiciais à melhoria do ensino por visarem ao atendimento a interesses pessoais e de grupos.

Essas reformas abrangem um movimento para democratizar a gestão escolar e aprimorar a qualidade educacional, traduzindo estratégias diversas. O estabelecimento de colegiados ou conselhos escolares, que incluem representantes dos professores, dos funcionários, dos pais e o diretor da escola, com autoridade deliberativa e poder decisório, tem obtido níveis variados de sucesso. Alguns estados combinam, para a designação de diretores escolares, o processo eleitoral com outros critérios profissionais, tais como desempenho alcançado em uma prova competitiva, apresentação de um plano de desenvolvimento escolar e referências sobre o desempenho passado como diretor de escola.

A ênfase no modelo de gestão escolar democrática, observada atualmente no modelo de gestão no Brasil, é coerente com as tendências mundiais em educação. Esse movimento em favor da reforma participativa na educação é fortemente difundido no Reino Unido, Nova Zelândia, Austrália, Estados Unidos, Canadá, Suécia e Alemanha, e é orientado pela preocupação quanto à eficácia escolar, isto é, com a aprendizagem significativa de seus alunos de modo que conheçam o seu mundo, a si mesmos e tenham instrumentos adequados para enfrentarem os desafios da vida. A falta dessa eficácia ameaça, por certo, a legitimidade do sistema escolar.

A gestão escolar promove a redistribuição das responsabilidades que objetivam intensificar a legitimidade do sistema escolar. No entanto, não está totalmente esclarecido como a descentralização e a participação irão resolver as inadequações estruturais existentes.

Procurando esclarecer o funcionamento desse processo, abordaremos tanto os fundamentos teóricos da gestão participativa/democrática, como também as tendências globais no que se refere à gestão participativa nos sistemas de ensino. Também resume a prática e a pesquisa recente sobre a gestão participativa em escolas, como fundamento dos aspectos essenciais da participação nos ambientes educacionais.

2.4 Conceito de Gestão Participativa

Antes de falarmos da gestão participativa, vamos tecer algumas considerações sobre as características da participação democrática. O ambiente social, nas democracias, resulta da coparticipação dos indivíduos na determinação das ações de caráter coletivo. A ação democrática pressupõe a existência de igualdade de direitos, de responsabilidade e de competências, condições sem as quais o processo decisório se configura numa forma de autoritarismo que detentor do poder ou do saber exerce sobre os participantes do grupo. Disso pode resultar o surgimento positivo de lideranças ou negativo de formas de refinado autoritarismo, disfarçado, por vezes, de democracia. A participação dos elementos do grupo nos atos decisórios está vinculado ao conhecimento das relações causa e efeito que se inserem no processo democrático, sem o qual fica prejudicada a capacidade de decisão.

A gestão participativa é entendida, geralmente, como o envolvimento regular e significativo dos funcionários de uma empresa nas decisões relativas à vida da instituição. As organizações democraticamente estruturadas, incluídas

aí as escolas, convocam os funcionários para a tomada de decisões relativamente à definição de objetivos, solução de problemas, ao estabelecimento e manutenção de padrões de desempenho, garantindo assim sua organização quanto ao atendimento dos clientes.

Relativamente às instituições de ensino, a gestão participativa deve envolver o corpo administrativo, docente, discente e os membros da comunidade. Esse conjunto precisa estar democraticamente representando um equilíbrio, tanto do ponto de vista numérico, quanto do ponto de vista da capacidade de decisão.

A concepção de gestão participativa pressupõe o engajamento no trabalho associado das pessoas em relação às ações a serem desenvolvidas e ao seu encaminhamento na solução dos problemas. Então espera-se que o êxito da empresa resulte da ação conjunta dos componentes e, mediante a reciprocidade, crie um todo orientado por uma vontade coletiva. Em nome da “dessa participação” promovem-se experiências que, muitas vezes, produzem mais resultados negativos que positivos, considerada a legitimidade do envolvimento dos participantes na determinação de ações. Esses resultados decorrem freqüentemente do fato de se buscar, como objetivo, apenas a participação e não a obtenção de resultados ou metas da instituição. Já se tem notícias de práticas de gestão participativa em que os elementos do contexto organizacional são meros legitimadores de questões já decididas em esferas superiores. A isso não podemos chamar de gestão participativa, pois

comumente serve para dividir a responsabilidade de resultados, sem a correspondente participação efetiva na construção das soluções.

No entanto, a possibilidade de se praticar uma gestão participativa com vistas a uma administração moderna, atualizada em seus aspectos externos, não deve ser desprezada, mas sob a antiga ótica de controle sobre as pessoas e os processos. Esta é a razão que nos leva a analisar a participação em destaque.

A abordagem da gestão participativa na gestão escolar demanda uma participação efetiva de todos os elementos em todas as fases do processo decisório da escola. Considerando que a instituição escolar recebe diretrizes superiores, o que a torna uma empresa condicionada, resta-lhe apenas a competência decisória relativa aos níveis de execução das políticas educacionais traçadas. De qualquer forma, a abordagem amplia a fonte de habilidades e experiências aplicáveis à gestão escolar.

Como não há uma única forma de implementar um sistema de gestão escolar participativa, identificamos alguns princípios gerais da abordagem participativa.

Nos mais bem sucedidos modelos de gestão escolar participativa, observa-se que a direção dedica quantidade considerável de tempo à capacitação profissional e ao desenvolvimento de um sistema de acompanhamento e de experiências pedagógicas caracterizadas pela reflexão.

A adoção da gestão escolar participativa tem os seguintes objetivos, entre outros:

- Melhorar a qualidade do processo pedagógico nas escolas;
- Garantir maior realidade e atualidade ao currículo;
- Aumentar o profissionalismo dos professores e administradores;
- Combater o isolamento físico, administrativo e profissional dos diretores, administradores e professores;
- Motivar o apoio comunitário às escolas;
- Desenvolver objetivos comuns na comunidade escolar.

A participação, em sentido pleno, caracteriza-se por uma força de atuação consciente, pela qual os membros de uma unidade social reconhecem e assumem seu poder de exercer influência na determinação da dinâmica dessa unidade social, de sua cultura e de seus resultados, cujo poder resulta de sua competência e vontade de compreender, decidir e agir em torno de questões que lhe são afetas (LÜCK, 2000, p.17).

Cabe lembrar que toda pessoa tem poder de influência sobre o contexto de que faz parte, exercendo-o independentemente da consciência desse fato e da direção e intenção de sua atividade. No entanto, a falta de consciência dessa interferência resulta na própria falta de consciência do poder de participação que tem e de que decorrem resultados negativos para a organização social e para as pessoas que constituem o ambiente escolar.

Gestão escolar implica, então, na criação de ambiente participativo, dada a tendência burocrática e centralizadora ainda vigente na cultura organizacional escolar e nos sistemas do ensino brasileiro que reforça a participação, em seu sentido dinâmico de interapoio e integração, visando construir uma realidade mais significativa, o que não constitui ainda prática comum nas escolas. O mais comum é a queixa de diretores escolares de que “têm de fazer tudo sozinhos”, que não encontram apoio, nem eco “para o trabalho da escola como um todo, limitando-se os professores às suas responsabilidades de sala de aula” e, muitas vezes, “nem mesmo assumem responsabilidade por fazer bem seu trabalho de sala de aula”. Quanto aos pais, a participação é, na maioria das vezes, apenas desejada para tratar de questões periféricas à vida escolar como, por exemplo, aspectos físicos e materiais da escola.

Os diretores sentem-se sozinhos em seu trabalho e é possível supor que os professores, por sua vez, sentindo-se parte de outro “grupo”, percebam a situação da mesma forma, isto é, como isolados.

Essa situação, no entanto, não será mudada por simples vontade de dirigentes ou por exortações deles para que os professores participem. É comum dirigentes indicarem que os professores reclamam de não poderem participar da determinação do currículo escolar, mas que, quando lhes é dado espaço para isso, não querem colaborar e omitem sua contribuição. Pode-se, porém, afirmar que, se essa situação existe, é porque a compreensão do significado de participação não está claro nem mesmo para o dirigente. É

fundamental que o dirigente examine seu entendimento sobre a questão e que alargue seus horizontes sobre ela.

Faz-se necessário ter em mente que uma cultura não é mudada apenas por desejo; impõe-se o alargamento da consciência e da competência técnica para tanto. Importa reconhecer que, mesmo que as pessoas desejem participar da formação e construção dos destinos de uma unidade social, não querem aceitar, prontamente, o ônus de fazê-lo. Por isso, após manifestarem esse interesse, demonstram, por meio de atitudes evasivas, resistência ao envolvimento nas ações necessárias à mudança desejada.

Tal processo se explica pela desestabilização provocada na ordem vigente e nos nichos de poder pela mudança da prática social e que motiva reações de desacomodação geral.

Aos responsáveis pela gestão escolar compete, portanto, promover a criação e a sustentação de um ambiente propício à participação plena dos seus profissionais, de seus alunos e dos pais, no processo social escolar, uma vez que se entende que é pela participação que eles desenvolvem consciência social crítica e sentido de cidadania.

Para tanto os dirigentes devem criar um ambiente estimulador dessa participação, processo esse que se efetiva a partir de algumas ações especiais (Lück, 2000, p.18):

1. Desenvolver uma visão de conjunto associada a uma ação de cooperativismo;

2. Promover clima de confiança;
3. Valorizar as capacidades e aptidões dos participantes;
4. Associar esforços, quebrar arestas, eliminar divisões e integrar esforços;
5. Estabelecer demanda de trabalho centrada nas idéias e não em pessoas;
6. Desenvolver a prática de assumir responsabilidades em conjunto.

2.5 Gestão Participativa e Eficácia da Escola

Os estudos sobre a eficácia escolar são diversificados, tanto do ponto de vista metodológico, quanto conceitual. Recentemente, a ênfase tem recaído na identificação dos fatores que tornam algumas escolas mais eficazes que outras, cujas características, em termos de clientela, nível educacional e recursos são os mesmos. Essa abordagem pretende identificar as qualidades de cada escola na comunidade. Esses estudos variam na orientação metodológica; podem ser desde estudos de caso qualitativos ou etnográficos, até análises multivariadas e em larga escala do relacionamento entre as características escolares mensuráveis e o desempenho dos alunos.

As pesquisas sobre a eficácia escolar indicam que as características organizacionais das escolas são responsáveis por 32% na variação do desempenho dos alunos entre diversas escolas. Isso significa que mais de um terço das perdas ou ganhos dos alunos em testes de desempenho resulta da qualidade da escola como um todo. A pesquisa educacional, em países

industrializados, tem-se voltado crescentemente para o estudo da gestão e do clima organizacional. Essa linha de pesquisa educacional tem revelado a importância das práticas de autogestão na escola para a produção de melhores resultados em termos de aprendizagem, quando os inputs e as características do histórico dos alunos são compatíveis entre as escolas (LÜCK, 2000, p. 24).

Muitos dos estudos sobre eficácia escolar nos países desenvolvidos, particularmente nos Estados Unidos, identificaram algumas características administrativas que são positivamente associadas às escolas eficazes (*Northwest Regional Educational Laboratory, 1990*). As descobertas provenientes desses estudos são extremamente consistentes. **A importância da estrutura da organização, da liderança e da cultura organizacional são pontos que emergiram desse trabalho.** O planejamento participativo e o relacionamento entre professores que quebram o isolamento tradicionalmente associado ao ensino e promovem o senso de unidade a propósito do ambiente escolar, são características encontradas nas escolas eficazes. Onde quer que haja um forte sentimento de se sentir parte de uma continuidade, observa-se melhoria mensurável nos resultados e comportamento dos alunos. As experiências observadas em todo o mundo, com relação à gestão escolar democrática, indicam que a essência da abordagem participativa e dos seus conceitos balizadores residem no fato de os dirigentes de escolas serem profissionais capazes de trabalhar para construir a escola participativamente.

2.6 Papel da Liderança do Diretor

Pesquisas demonstram que as ações específicas relativas à liderança do diretor estão diretamente associadas às escolas eficazes, conforme indicam os resultados dos testes padronizados de desempenho estudantil, aplicados em âmbito nacional, nos Estados Unidos (EBERTS e STONE, 1988, p.291-299). Nas escolas eficazes, os diretores agem como líderes pedagógicos, (apoiando a definição das prioridades, avaliando os programas pedagógicos, organizando e participando dos programas de desenvolvimento de funcionários e também enfatizando a importância dos resultados alcançados pelos alunos). Também agem como líderes em relações humanas, enfatizando a criação e a manutenção de um clima escolar positivo para a solução de conflitos, o que inclui a promoção do consenso quanto aos objetivos e métodos, mantendo uma disciplina eficaz na escola e administrando disputas pessoais (LÜCK, 2000, p.25).

As implicações dessas pesquisas sobre escolas eficazes no desenvolvimento de países foram revisadas por Cohn e Rossmiler (1987, p. 377-399). Eles concluíram que, embora exista consenso geral sobre o fato de a eficácia ser fortemente influenciada pelo administrador local, a ligação direta entre as características dos diretores de escola e os resultados dos estudantes (como medida de eficácia altamente restritiva) deve ser estudada em maior profundidade e propriedade. Notou-se adicionalmente, que a carência de

estudos que examinam o papel dos diretores na criação de um ambiente propício à aprendizagem nas escolas.

Deve-se ter em conta que a motivação, o ânimo e a satisfação não são responsabilidades exclusivas dos gestores. Os professores e os diretores trabalham juntos para melhorar a qualidade do ambiente, criando as condições necessárias para o ensino e a aprendizagem mais eficazes, identificando e modificando os aspectos do processo do trabalho considerados adversários da qualidade do desempenho. As escolas onde há integração entre professores tendem a ser mais eficazes do que aquelas em que os professores se mantêm profissionalmente isolados (LÜCK, 2000, p.26).

2.7 Dimensões de Lideranças Relacionadas com as Escolas Eficazes

A liderança relacionada com desempenhos eficazes, depende de elementos intrinsecamente ligados ao processo e outros referentes ao sistema de apoio dessa liderança.

Elementos de Liderança:

- Enfoque pedagógico do diretor;
- ênfase nas relações humanas;
- criação de um ambiente positivo;
- ações voltadas para metas claras, razoáveis e relevantes;
- disciplina em sala de aula, garantida pelos professores;

- capacitação em serviço voltada para questões pedagógicas;
- acompanhamento contínuo das atividades escolares.

Elementos de apoio a lideranças em escolas eficazes:

- Consenso sobre valores e objetivos;
- Planejamento de longo prazo;
- Estabilidade e manutenção do corpo docente;
- Apoio em âmbito municipal para a melhoria escolar.

As práticas de liderança em escolas altamente eficazes apoiam a proposição de objetivos claros, propiciando a visão do que é uma boa escola e encorajando os professores e auxiliando-os nas descobertas dos recursos necessários para que realizem seu trabalho. As escolas bem sucedidas são caracterizadas por delegar aos professores a gestão e tomada de decisões em sala de aula, assim como por promover boa integração profissional entre os professores (PURKEY e SMITH, 1983, p. 427-452; BRANDT, 1987, p. 9-16)

2.8 Lições da Escola Participativa

Em resumo, a pesquisa sobre educação, efetivamente, amplia a nossa compreensão de como a gestão participativa é capaz de afetar a qualidade escolar. As escolas cujos diretores praticam um estilo consultivo de administração e que buscam as opiniões de um número selecionado de

funcionários (aqueles que detêm o conhecimento ou informações pertinentes) e as usam para implementar e tomar decisões, criam um ambiente de aprendizagem mais eficaz.

Conforme Lück (2000, p.29), as escolas bem dirigidas, conforme foi evidenciado pelo desempenho dos alunos e pela percepção clara dos professores sobre seu trabalho, exibem uma cultura de reforço mútuo das expectativas: confiança, interação entre os funcionários e a participação na construção dos objetivos pedagógicos, curriculares e de prática em sala de aula. A autora cita que devido a essas descobertas, a Comissão de Professores da Califórnia/EUA (1985) concluiu que “o amplo escopo de pesquisa sobre escolas eficazes e a crescente sabedoria dos dirigentes indicam que os professores devem participar das atividades relacionadas à gestão e à reforma de suas escolas”.

A participação, como qualquer melhoria substancial, requer o desenvolvimento e a adoção de um programa de atividades. Existem vários passos iniciais e difíceis a serem tomados, que incluem:

- a) *Redigir um código de valores que represente o comprometimento de todos os elementos da escola com a gestão participativa.* As frases que abordam valores podem, muitas vezes, ser apenas a estratégia do responsável por relações públicas. No entanto, se uma frase for desenvolvida com base no debate de um grupo numeroso de funcionários, pode agir como uma orientação sobre o que a organização pretende alcançar. As pessoas

podem ser influenciadas e motivadas por um senso maior de propósitos e as frases sobre conceitos e valores podem direcionar esse esforço.

- b) *Construir o comprometimento do pessoal da cúpula.* A liderança é necessária para evitar as várias barreiras e dificuldades. Se tanto o diretor quanto a equipe de apoio técnico-administrativo não estiverem comprometidos, os professores sempre questionarão se o seu envolvimento será levado a sério ou se ele será válido.
- c) *Promover, em serviço, a capacitação de professores e pais para desenvolver as habilidades necessárias à atuação participativa.* Se os professores e os pais forem participar efetivamente dos processos de administração e decisão, precisam desenvolver as habilidades necessárias. Administrar participativamente, assim como ensinar, é uma forma de arte, quando bem praticada. No entanto, a gestão participativa é baseada em habilidades e técnicas específicas, muitas das quais são objeto deste estudo. Ao desenvolver essas habilidades, os membros da escola necessitam de orientação e tempo para aperfeiçoá-las. A gestão participativa poderá parecer confusa e atrapalhada para muitos, em um primeiro momento, inclusive, parecer demandar mais tempo do que o necessário. Por isso, tanto os diretores quanto os demais funcionários devem estar dispostos a dedicar algum tempo e atenção para esta aprendizagem, viabilizando a criação de um sistema de trabalho com base na gestão participativa.

- d) *Circular a informação de cima para baixo na organização.* Consultar é um esforço de mão dupla. Se um diretor dá a impressão de que *consultar* significa apenas fornecer informações para os superiores, então os demais funcionários podem se sentir frustrados. No entanto, se esse processo envolver a troca de idéias entre o diretor e os professores, o ambiente será mais propício à existência de consultas. E, embora nem todos os professores tenham interesse em participar do processo decisório, a maioria gosta de saber que algum dos seus colegas tomou parte no processo, representando suas percepções.
- e) *Iniciar com alto envolvimento no processo de planejamento.* As mudanças tornam-se realidade devido à alta participação de pessoas no planejamento e na definição de objetivos locais (CENPEC, 1994).

Existem dois indicadores críticos para o sucesso:

- o grau de abertura para a livre participação dos membros da organização no processo de planejamento e definição de objetivos;
- o nível de comprometimento da direção da instituição no que se refere à participação de professores.

Para garantir a existência de tempo e recursos voltados para a participação, é necessária a capacitação dos integrantes da comunidade escolar (professores, diretores, funcionários, pais e alunos). Preparar a

comunidade escolar para a gestão democrática é a essência da transformação do sistema de ensino.

2.9 Características da Gestão Participativa

A partir das análises anteriores, podemos identificar modelos de gestão participativa, partindo da observação das características comuns a processos considerados democráticos.

A gestão participativa de instituições, em especial de instituições de ensino, caracteriza-se por:

- Compartilhamento de autoridade;
- delegação de poder;
- responsabilidades assumidas em conjunto;
- valorização e mobilização da sinergia de equipe;
- canalização de talentos e iniciativas em todos os segmentos da organização;
- compartilhamento constante e aberto de informações.

Essas características parecem ser as necessárias ao modelo de gestão adequado ao Programa Especial de Formação Pedagógica do CEFET-PR, considerando o perfil sugerido pelas novas tendências pedagógicas.

CAPÍTULO 3

DEMANDAS DE GESTÃO RELACIONADAS ÀS CARACTERÍSTICAS E DIFICULDADES PRÓPRIAS DO PROGRAMA ESPECIAL DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA

Nesse capítulo procuramos descrever as situações, os problemas e os pontos críticos gerados pela especificidade do Programa dentro da instituição e por suas características gerais enquanto curso emergencial, atendendo a população específica, dentro de prazo determinado.

Os critérios para descrição e análise das demandas específicas do processo de gestão do Programa Especial de Formação Pedagógica do CEFET-PR, foram baseados nos indicadores que analisam as cinco dimensões da gestão escolar apresentados pelo Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar do CONSED (Conselho Nacional de Secretários de Educação em conjunto com a UNDIME (Conselho Nacional de Dirigentes Municipais de Educação), UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Representação no Brasil) e Fundação Roberto Marinho e outros critérios e indicadores levantados por referencial bibliográfico referente a gestão escolar, resultando na abordagem de 6 dimensões e seus aspectos:

1. Áreas de atuação contemplados pela Coordenadoria do Programa;
2. Funções da Coordenadoria;
3. Políticas e estratégias adotadas para realização do Programa;

4. Estrutura;
5. Processos de Gestão de pessoas;
6. Gestão de serviços de apoio, recurso físicos e financeiros.

Como já foi argumentado no capítulo 2, preocupações com as demandas e condições pedagógicas necessárias para o alcance das finalidades do Curso desenvolvido pelo Programa Especial de Formação Pedagógica se somam a outras que se referem a estruturação e ao gerenciamento do mesmo tendo em vista a complexidade do Currículo, as condições especiais de realização dentro da Instituição e as características próprias da equipe de professores

Para Lück (2000,p.60), “solucionar problemas e tomar decisões são a alma da gestão escolar”, destacando que alguns teóricos argumentam que a gestão consiste de duas funções básicas: (1) funções seqüenciais de planejamento, pessoal, organização e controle e (2) funções contínuas de solução de problemas e tomadas de decisões.

A autora aponta que, em contraste com a administração científica e os modelos clássicos e burocráticos da administração gerencial, o modelo de gestão participativa aborda os problemas mais comuns na atividade profissional do magistério, entre os quais destaca:

- a) status de subordinado dentro da organização escolar;
- b) isolamento nas salas de aula, com raras oportunidades de relacionamento com os colegas;
- c) conflitos entre os professores e a direção, inibindo a cooperação na melhoria da escola;

- d) deficiências no apoio à capacitação profissional;
- e) ausência de referências profissionais adequadas que encorajem a qualidade de ensino e a confiança da opinião pública ;
- f) baixos salários e reconhecimento social.

Tais problemas constituem o dia-a-dia de nossos alunos-professores, constituindo em seu conjunto as causas da desmotivação, do descompromisso, do desinteresse e do baixo envolvimento dos mesmos com as práticas recomendadas pelos projetos e planos pedagógicos. Tais problemas podem se constituir, também num perigo constante na dinâmica de funcionamento do próprio curso quando alguns destes aspectos (e o seu funcionamento em conjunto), não receberem a devida atenção do gestor.

Lück defende que a solução de problemas educacionais pressupõe a existência de dados, observações, soluções potenciais ou hipóteses e um método para a classificação de dados e informações. Mas acrescenta que as pesquisas mais recentes sugerem que não basta seguir uma seqüência lógica ou um método e que o estilo de liderança pode ter um efeito importante na qualidade de soluções dos problemas e do processo decisório (LÜCK, 2000, p. 61-62) destacando que a participação das pessoas envolvidas nas questões em discussão e no processo de solucionar problemas é condição indispensável para que o processo decisório seja eficaz, bem como sua implementação. Assim, identifica o enfoque dual no processo de solução de problemas, com duas facetas interativas, que atuam no processo com o mesmo peso:

- a) especificação e análise do problema;

b) dinâmica de grupo e relações humanas que vêm à tona durante o processo de solução de problemas.

Lück (2000, p. 63), descreve que, embora a busca de solução de problemas seja relacionada a tarefa, e pessoas sejam envolvidas, de modo geral o que se focaliza é a definição de tarefas a serem desenvolvidas para a solução e não o seu processo de atuação. E que é necessário estar atento as situações e atividades e na reação das pessoas, na sua capacidade de se orientar e se articular coletivamente para resolvê-las, na sua interpretação e significados e no seu envolvimento.

Baseado nessas premissas, os aspectos dos problemas serão apresentados de acordo com as seis dimensões indicadas, mas tendo em vista sua articulação no conjunto das mesmas.

A descrição apresentada a partir desse referencial, visa caracterizar as atividades e demandas da Coordenadoria, e se baseiam na experiência e conhecimento do autor como coordenador da mesma.

3.1 Dimensões do Modelo de Gestão

Para melhor observação das necessidades a serem enfocadas por um modelo de gestão que atenda as demandas da Coordenadoria, foram dimensionadas as seguintes áreas de atuação:

- Pedagógica (Programas, Currículos, modelo pedagógico, ensino e avaliação em Curitiba e nas Unidades);
- Estrutura Administrativa (apoio operacional, reconhecimento legal do Curso de Formação, atendimento, informação e orientação ao aluno e docente, etc.)

- Secretaria (administração da vida acadêmica do aluno, acompanhamento, supervisão, controle)
- Gestão de pessoas (funcionários, professores, colaboradores);
- Interação com a comunidade;
- Apoio financeiro, de bens e controle.

3.2 Das Funções da COFOP

Em face dos objetivos específicos da Coordenadoria, são funções da COFOP:

- Elaborar projetos e programas de Formação, atualização e aperfeiçoamento dos professores do Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries) e Médio;
- supervisionar e avaliar as práticas docentes;
- gerenciar os curso nas Unidades;
- selecionar, acompanhar, propor atividades de aperfeiçoamento da equipe de professores;
- manter relacionamento com órgãos normativos (MEC, CNE, SEED), associações, sindicatos e órgãos colegiados;
- manter o padrão de qualidade CEFET-PR nos cursos de Formação de Professores;
- adequar o Currículo dos Cursos e Programas às necessidades de formação dos professores tendo em vista as demandas da vida profissional docente.

3.3 Políticas, Estratégias e Procedimentos da COFOP

A COFOP trata da formação de professores, ocupação que apesar de antiga no CEFET-PR, não representa sua tradição, seus interesses principais, razão pela qual os Cursos de Esquema I e II tinham caráter emergencial (apesar de existirem desde 1983 na instituição) e este último, o de Formação Pedagógica de Professores do Ensino Fundamental e Médio, não faz parte do Currículo Regular, uma vez que o M. estabelece sua realização e validade dentro de um período determinado (até 2000) visando atender a demandas criadas pelas modificações trazidas pela Lei 9495, de 1996, a LDBEN.

- Elaboração do Currículo: conta com a competência dada pela formação acadêmica dos docentes, mas leva em consideração, principalmente sua experiência específica com formação de docentes oriundos da áreas técnica;
- estabelecimento do perfil adequado dos docentes dos Cursos e Programas a partir do diagnóstico de necessidades de formação do professor-aluno;
- a organicidade interna do Currículo é garantida mesmo dentro de um processo de constante atualização e dinamismo, por meio de discussão em conjunto na equipe dos professores;
- a coerência e unidade de ação de vem garantidas, procurando-se adequar as propostas pedagógicas de cada tema específico a abordagem teórica do Currículo como um todo;

- busca de padronização de procedimentos pedagógicos e administrativos entre a Unidade de Curitiba e interior;
- busca de uma cultura e linguagem próprias dos Programas e Cursos da COFOP por meio de reuniões periódicas com grupos de professores, *workshops*, cursos de atualização, etc.;
- coordenação de Turmas por professor do quadro do CEFET-PR e estejam envolvidos com a gestão pedagógica e/ou docência nos Programas;
- aperfeiçoamento e atualização constantes dos professores e pessoal envolvido no processo por meio de cursos e participação em seminários de acordo com necessidades específicas do grupo de docentes ou demandas coletivas.

3.4 Gestão Pedagógica

Refere-se ao esforço da Coordenadoria na atualização e enriquecimento do Currículo do Programa de Formação, procurando adotar processos criativos e inovadores, levando em conta os resultados de avaliação dos e o trabalho dos docentes visando a proposta pedagógica .

- Atualização do Currículo de acordo com necessidades detectadas e demandas trazidas pela evolução dos conceitos científicos e parâmetros legais;
- considerando as dificuldades de aprendizagem detectadas, os resultados obtidos e a necessidade ampliar o trabalho em determinadas áreas que se tornam importantes no cenário da Educação, da Ciência e da Tecnologia, são estabelecidas, tema a tema, turma a turma, ajustes de conteúdos e propostas

pedagógicas diferenciadas, mantido uma certa coerência com princípios pedagógicos discutidos em conjunto. A maior parte dos professores mudam as estratégias conforme as necessidades pedagógicas mantidos os objetivos e princípios psicopedagógicos acordados. Os docentes sem formação pedagógica apresentam mais dificuldades de entender estes princípios uma vez que sua experiência com os Esquema I e II consolidou uma visão voltada para o ensino técnico e tecnicista, diferente da demanda do Ensino Fundamental e Médio implementado pela nova Lei e Parâmetros Curriculares que reformaram o ensino da Educação infantil ao Ensino Médio.

- outra demanda importante ;é a de desenvolver atividades e projetos que estimulem a participação do aluno em atividades extra-classe, de troca entre turmas, participação de grupos e indivíduos em eventos científicos e pedagógicos representando o programa, etc.;
- na mesma linha de necessidade, a participação de docentes em atividades científicas e pedagógicas fora da instituição precisa ser estimulada tendo em vista a troca de informações, a atualização e o aprimoramento das percepções sobre questões de caráter mais amplo que o local e o regional;
- tendo se iniciado como resposta a uma demanda trazida pelo MEC, o Curso não contemplou conteúdos e práticas relativas aos alunos com necessidades especiais, seja como aluno do Ensino Fundamental e Médio, seja como professor-aluno do Programa. As adaptações aligeiradas a necessidades especiais de professores-alunos se limitou ao acesso a sala de

aula ficando ainda sem discussão e enfrentamento necessidade de caráter pedagógico.

3.5 Processo de Gestão de Pessoas

- Aperfeiçoamento e atualização constantes dos professores e pessoal envolvido no processo através de cursos e participação em seminários de acordo com necessidades específicas do curso, de docentes ou demandas coletivas: formação continuada;
- integração social entre docentes e funcionários, docentes funcionários e alunos;
- demanda de ações mais concretas visando desenvolver sentimento de equipe e unidade de concepção e ação, bem como dinâmicas para enfrentamento de conflitos internos e entre unidades;
- supervisão e acompanhamento de Unidades por meio de visitas e reuniões regulares nos locais, encontros eventuais entre professores das diversas unidades por tema, workshop anual;
- política de valorização e reconhecimento do trabalho e esforços dos docentes e funcionários através da manutenção dos mesmos no Programa, uma vez que todos são agregados ao mesmo através de convite da Coordenação, mantidos os perfis recomendados pelo Regimento Interno do CEFET-PR e demandas dos Cursos em oferta;

- demanda de se estabelecer processos de gestão e acompanhamento do Programa, das turmas, dos grupos de alunos baseado em lideranças construídas pela relação constante com as equipes de docentes, as turmas de alunos, a participação nos mecanismos de gestão, a participação nos debates sobre as questões pedagógicas e administrativas.

3.6 Estrutura Organizacional da COFOP

Em face do caráter emergencial, a Coordenadoria se mantém executando tarefas mas sem efetivar uma estrutura de apoio as suas funções e responsabilidades. Mesmo valendo-se de docentes e funcionários para execução das tarefas, as pessoas são encaminhadas a Coordenadoria tendo em vista a tarefa demandada e não a uma estrutura que garanta os objetivos e movimentos necessários para seu funcionamento. Assim, embora expresso no Regimento Interno do Programa e da Coordenadoria, a estrutura sugerida aborda as necessidades turma a turma, sem sugerir uma organicidade, gerando dificuldades tais como:

- Problemas de comunicação e diferença de comprometimento e procedimentos entre Coordenadores de Turma e Responsável local pelas turmas em conjunto, além da dispersão dos movimentos e da dificuldade de supervisão e comunicação entre a Unidade e a Coordenação Geral da COFOP em Curitiba;
- fragilização dos controles por parte da Coordenação geral nos controles dos processos, dos fluxos, das constituição de turmas de acordo com os

parâmetros do MEC, o desenvolvimentos dos conteúdos relativos aos temas, da unidade da abordagem teórica entre as diversas turmas.

3.7 Gestão Participativa e Estratégica : Relacionamento da Coordenadoria com a comunidade interna e externa.

Reforçando que a Coordenadoria se originou de uma demanda emergencial – o Esquema I e II e depois o Programa de Formação Pedagógica, e que vem ampliando sua atuação propondo Cursos que dêem conta das necessidades de atualização e aperfeiçoamento dos professores-alunos, são desenvolvidas as seguintes ações:

- Planejamento, desenvolvimento e avaliação de ações pedagógicas, organizadas e sistemáticas, envolvendo diretamente os alunos, tema a tema, coordenados pelo professor responsável e eventualmente mediado e envolvendo o Coordenador Geral/Responsável Local do Programa;
- reuniões periódicas, regulares com todos os professores, em Curitiba e nas Unidades, devendo-se observar o sucesso conseguindo a forte colaboração e comprometimentos dos professores como é o esperado pelo Coordenador Geral;
- embora a Coordenação Geral consulte a equipe e as Unidades para definir funções, valores, objetivos, procedimentos, há uma demanda de constante acompanhamento e definição cooperativa de objetivos, funções, valores e tarefas, uma vez que a equipe de professores executa suas tarefas em

módulos que se seguem e não fazem parte de um quadro permanente de docentes. Mesmo que a Coordenação procure manter a equipe, visando criar um compromisso com os objetivos do Programa e uma linguagem pedagógica comum, existe a demanda de ações constantes e mecanismos de integração entre os docentes, funcionários e entre os mesmos e os conceitos, práticas e valores expressos pelo Currículo do Programa;

- nascido de uma proposta do MEC, o Programa se desenvolve a partir de demandas criadas pela Reforma do Ensino. Assim, é necessário criar mecanismos com entidades, empresas, instituições diversas, visando melhorar o Currículo e as práticas pedagógicas.
- tendo uma estrutura muito enxuta e uma equipe de professores que mantém um vínculo mais psicológico do que funcional com a COFOP, o Programa precisa desenvolver mecanismos que permitam manter comunicação aberta com a comunidade, promovendo a socialização e a transparência de suas ações;
- outra demanda urgente, na medida em que em julho de 2001, o Programa já atingiu mais de 1000 alunos através de 50 turmas instaladas em 5 Unidades, é a de estabelecer ações e projetos que possibilitem aos professores-alunos se organizarem para ações conjuntas, solidárias e comunitárias tendo em vista sua participação na gestão do Curso, nas questões educacionais da comunidade, no desenvolvimento profissional da categoria.

3.8 Gestão de Serviços de Apoio, Recursos Físicos e Financeiros

Como já foi estabelecido antes, a Coordenadoria realiza um Programa de Formação Pedagógica e outras ações relativas a formação continuada de professores do Ensino Fundamental e Médio desenvolvendo Currículo próprio, sendo apoiada pela estrutura e organização da instituição não tendo espaço, estrutura administrativa e financeira próprias. Apesar dos Cursos desenvolvidos serem pagos pelos alunos e este recurso financeiro ser aplicado na COFOP, é a Fundação controlada pelo Conselho de Ensino do CEFET-PR, quem administra os bens adquiridos e os recursos financeiros mediante planejamento e prestação de contas.

Não tendo estrutura própria, a COFOP realiza suas atividades com o apoio dos setores conforme se segue:

- A seção de Registros Escolares tem parceria com a COFOP para que o Curso aconteça;
- o Programa não tem instalações próprias nem exclusivamente destinadas às suas atividades mas através de parcerias e trocas, resolve suas necessidades articulando seu cronograma ao planejamento de atividades do CEFET-PR
- o Programa aplica seus recursos financeiros em equipamento para as atividades administrativas e pedagógicas (planejamento, ensino, coordenação, administração, etc.) procurando suprir suas necessidades específicas em sua quase totalidade, completando o que lhe falta utilizando equipamentos, espaço

físico e serviços da instituição, estabelecendo trocas, obtendo parcerias e auxílio sempre que necessário.

- como os Cursos se desenvolvem em horários fora do regular desenvolvendo suas atividades também nos fins-de-semana e férias, gera uma demanda de apoio em dias não convencionais de aula (equipamentos complementares, funcionários, limpeza das salas e banheiros, atendimento para o lanche, etc.) que precisa ser melhor resolvido para garantir o conforto dos alunos e as condições plenas para o ensino;
- as parcerias tem sido buscadas dentro do CEFET-PR, mas já se percebe a necessidade de estabelecer outras formas de parceria com instituições e organismos da comunidade procurando ampliar o sentido estrito de formação emergencial, criando novas oportunidades de ação continuada visando a atualização, o aperfeiçoamento dos professores egressos e a ampliação do leque de ofertas do Programa;
- a Coordenadoria prove suas necessidade de serviços de apoio, recurso físicos e financeiros por meio de parcerias com outros setores do CEFET-PR ;
- a administração dos recurso financeiro por conta da Fundação de apoio à Educação, Pesquisa e Desenvolvimento Científico e Tecnológico do CEFET-PR que tem a responsabilidade de gerenciar os recursos financeiros advindo das matrículas e mensalidades dos alunos do Programa, mediante planejamento, controle e prestação de contas por parte desta Coordenadoria.

CAPÍTULO 4

METODOLOGIA, PROCEDIMENTOS E RESULTADOS

4.1 O Método *Delphi*

Decisões não serem tomadas com relação à melhor prática, à maneira mais efetiva para a prestação de serviços e matérias lidando com o desenvolvimento profissional ou a alocação de recursos como a distribuição de recursos educacionais limitado são exemplos que requerem pensamento crítico e raciocínio.

Não obstante a natureza da tarefa, a tomada de decisão complexa é raramente submetida à apreciação de uma só pessoa.. As exigências organizacionais de coleta, análise, refinação e validação das informações críticas podem ser um processo longo e árduo. Um processo que pode freqüentemente ser visto de maneira superficial, resultando em determinações mal definidas, pobremente concebidas, preconceituosas e inválidas.

O método *Delphi* foi adotado, nesse estudo, por ser uma técnica utilizada para coletar opiniões de especialistas, de forma controlada, promovendo *feedback* aos participantes por escrito, procurando superar os limites e as dificuldades ocasionadas por confiar em um só especialista, numa média de grupo ou em uma discussão de mesa redonda.

O Método *Delphi* fornece um meio de comunicação, onde indivíduos podem participar sem necessidade de viajar, freqüentemente longas distâncias, para um lugar de reunião do grupo. Mais do que isso, os indivíduos participam anonimamente como exigência estrita do processo *Delphi*. O anonimato reduz substancialmente o comportamento social-emocional freqüentemente encontrado quando do uso de outros métodos, o que permite aos participantes a focalização nas atividades de tarefas orientadas.

Segundo Clayton (1997, p. 376), há vários problemas comumente resultantes da discussão face à face que podem colocar em risco a objetividade individual e a integridade de uma resposta individual.

Primeiramente, a opinião do grupo é altamente influenciada por indivíduos dominantes que normalmente monopolizam uma discussão; há pouca relação entre loquacidade e conhecimento da matéria em consideração. Em segundo lugar, a discussão em grupo parece ser orientada pelo problema mas é freqüentemente irrelevante ou suspeita na medida em que ela está usualmente mais preocupada com interesses individuais ou do grupo do que com a solução do problema em si.

Em terceiro lugar, o julgamento individual pode ser distraído pela pressão do grupo à adaptação, um fenômeno conhecido como aquiescência, onde indivíduos podem concordar com uma posição inaceitável ou idéia sem protestar.

O método *Delphi* tenta obter o consenso de opiniões mais confiável de um grupo através de uma série de questionários intercalados com “*feedback*”

controlado. A técnica envolve questionamento repetido dos indivíduos e evita confrontação direta dos membros de grupo uns com os outros.

4.2 Seleção dos Especialistas

O Método *Delphi* demanda que um painel de especialistas no assunto estudado seja selecionado. Um especialista é alguém que possui o conhecimento e a experiência necessária para participar de um *Delphi*. Todos especialistas podem ser incluídos ou uma amostra casual ou não e inclusão de vários tipos de perícia pode ser buscada na constituição do painel. Perícia, contudo, é o objetivo desejado para a seleção do painel e é esta característica que diferencia o *Delphi* das outras formas gerais de pesquisa de levantamento.

Pelo fato do *Delphi* ser uma ferramenta para ajudar o entendimento ou tomada de decisão, ele só será um processo efetivo se aqueles responsáveis pela tomada de decisão que irão, em última instância, atuar sobre os resultados do *Delphi* estiverem ativamente envolvidos ao longo do processo além disso, os membros do painel de especialistas devem estar suficientemente motivados para incluir a tarefa *Delphi* em sua relação de tarefas diárias e estar preparadas para realizar a agregação de julgamentos do painel respondente ao qual eles não teriam acesso de outra maneira. O ponto crítico em tudo isto é a identificação das qualificações de especialistas dos membros de painel.

O processo de seleção de especialistas é crítica no *Delphi* e serve para autorizar a validade e superioridade do *Delphi* sobre outros procedimentos de pesquisa menos esmerados e rigorosos.

O fracasso em seguir os processos de seleção cuidadosa dos especialistas poderiam tornar o *Delphi* fraco e desta maneira tornar o produto ou decisões menos atrativas para os clientes e usuários finais. Na medida em que as características gerais dos integrantes de painel desejados estão de acordo, o diretor do *Delphi* precisa iniciar o processo nominativo.

A nomeação de indivíduos respeitados e conhecidos de membros dentro de grupos alvos selecionados deve ser solicitada e, através de um processo de classificação e separação, os escolhidos com maior classificação tornam-se evidentes e formam a base para a seleção do painel. O processo de seleção por si só pode também ser muito motivador na medida em que há um grau de bajulação associado a ser escolhido como um especialista por seu igual.

Procurando atender a estes aspectos, constituiu-se um grupo de especialistas incluindo diferentes perícias. Procurou-se identificar as dimensões necessárias à gestão pedagógica, acadêmica e administrativa tomando-os como critérios para seleção dos componentes do grupo. Tomou-se, ainda como ponto de partida a experiência com currículo, com gestão pedagógica, domínio de conhecimento pedagógico e/ou experiência didática com formação/capacitação de professores. Procurou-se incluir também profissionais com experiência administrativa em ambientes acadêmicos e de formação pedagógica, outros com vivência em planejamento político-pedagógico da desejável formação. Foram tomados como elementos do grupo de professores do CEFET-Pr diretamente ligados a Coordenadoria de Cursos de Formação de Professores ou a Diretoria de Ensino, considerando os seguintes requisitos:

- Formação pedagógica em nível de graduação ou pós-graduação;
- Experiência com docência em cursos de formação de professores;
- Experiência com currículo, com gestão pedagógica e com domínio de conhecimento pedagógico;
- Experiência administrativa em ambientes acadêmicos e de formação pedagógica.

4.3. Tamanho do Painel

Conforme Clayton (1997, p. 378), dependendo do propósito do estudo, a complexidade e a especialização requerida, o painel pode ser grande ou pequeno e local, estadual, nacional ou internacional. A teoria do tamanho do grupo varia, mas algumas normas práticas gerais indicam 15-30 pessoas para uma população homogênea – isto é, especialistas vindo da mesma disciplina (ex: físicos nucleares) – e 5-10 pessoas para uma população heterogênea, pessoas com especialização num tópico em particular mas vindos de estratificações sociais/profissionais diferentes como por exemplo professores, acadêmicos e reitores. Nesse caso, em particular, foram escolhidos 10 professores da equipe do Programa Especial de Formação Pedagógica do CEFET-PR.

4.4 Aplicação dos Questionários

Na elaboração do questionário foram considerados indicadores apresentados por documento de pesquisa do Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar do CONSED (Conselho Nacional de Secretários de Educação), em conjunto com a UNDIME (Conferência Nacional de Dirigentes Municipais de Educação), UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – Representação no Brasil) e Fundação Roberto Marinho, foram relacionadas sugestões de políticas, estratégias e ações por dimensão sobre as quais os especialistas deveriam se posicionar.

O método envolveu 2 fases:

Na fase um, foram aplicados 10 questionários (Ver apêndice 1), um para cada especialista, procurando identificar sugestões de ações necessárias para a melhoria do processo e seus resultados, bem como de indicadores para a proposição de um modelo de gestão adequado aos propósitos do Programa e características organizacionais da COFOP. Nesse primeiro questionário foram levantadas opiniões sobre as seguintes dimensões:

1. Gestão Participativa e Estratégica;
2. Gestão Pedagógica
3. Gestão de Pessoas
4. Gestão de Estrutura Física e Material
5. Gestão de Serviços de Apoio, Recursos Físicos e Financeiros
6. Gestão de Resultados

Sobre estas dimensões foram sugeridas políticas, estratégias e ações sobre as quais desejávamos conhecer as opiniões destes especialistas e descobrir quais delas representavam consenso, de forma a utilizá-las como sugestão para novas ações no COFOP. Cada especialista recebeu uma cópia de lista de afirmações ou idéias e lhe foi pedido para classificar ou avaliar cada item por algum critério como importância ou probabilidade de sucesso usando-se uma escala Likert de 5, usando “3” como um valor neutro com valores positivos e negativos. O uso de uma escala como essa permitiu ao pesquisador trabalhar dentro de uma escala de medida com intervalo ou quase intervalo (ver Smith & Glass, 1987; Huck & Carmier, 1996).

Tabela 1: Escala Likert

Imprescindível	Indicado p/ melhoria	Neutras	Incidem negativamente	Seriam destrutivas
5	4	3	2	1

As respostas dadas foram tabuladas e traduzidas à afirmações genéricas gerais sobre as quais foi procurado um consenso. Essa síntese das respostas, gerou um novo questionário concluindo a fase um.

As questões apresentadas como estímulo foram as mais próximas possível de uma tomada de decisão de vida real ou de uma situação de definição de julgamento.

A aplicação de um estímulo como esse é conhecida como vinheta ou cenário. Usando essa abordagem, o aplicador do método Delphi pode prover os especialistas do painel com um cenário-estímulo e pedir-lhes que gerassem

idéias ou afirmações, a partir das quais o processo de tomada de decisão poderia então começar.

A fase dois consistiu dos seguintes passos:

As respostas da fase 1 então resumidas (ver apêndice 2), dando uma medida da tendência central, na caso a moda, após o que cada respondente foi requisitado a reconsiderar suas respostas anteriores à luz de medida do grupo e revisá-las se eles assim o desejassem. Caso a nova resposta se encontrasse fora da tendência central, pediria-se aos respondentes para afirmar suas razões (se eles escolhessem assim) por pensarem que a resposta deveria estar tão mais acima ou tão mais abaixo do que o julgamento da maioria do grupo.

4.5 Resultados Obtidos

De modo geral, políticas, estratégias e ações coerentes com o modelo participativo tiveram aceitação em torno de 50 a 60% e, como representavam a opção 5 (ação impreterivelmente necessária), decidimos por somar as escolhas com a opção 4 (ação indicada para melhoria) por representarem em conjunto, tendência para concordar com a sugestão.

Na totalidade das respostas, a concordância foi entre 80 e 100%, representando consenso sobre a necessidade e utilidade das sugestões (opção 4 e 5 como respostas).

Convém lembrar que o método aplicado procura obter um estudo sobre o consenso de uma equipe de especialistas, sobre uma proposta de ação. Além

disso, as sugestões apresentadas para análise, referem-se a políticas, estratégias e ações, nem sempre vivenciadas na COFOP.

Assim, o consenso sobre as inovações sugeridas, demonstram que a equipe de professores pensam que as mudanças são necessárias.

O método utilizado sugere oportunizar a revisão das respostas pelos especialistas, se assim o desejarem.

Para cada um foi oferecido um levantamento geral das respostas, indicando a moda e o consenso, além de indicar a posição individual diante de cada item para escolha.

A cada um foi dada a oportunidade de reconsiderar sua resposta se assim o desejassem.

De um modo geral os especialistas não mudaram sua posição. Somente 3 respondentes optaram por mudanças, conforme mostra o quadro abaixo; não sendo necessário realizar o passo seguinte método.

Tabela 2. Análise das respostas

Especialista	Nº de respostas	Situação atual	Observação
1	4	Mudou do item 4 p/5	Manteve-se na faixa de concordância
2	1	Mudou do item 4 p/5	Manteve-se na faixa de concordância
3	1	Mudou do item 1 p/5	Entrou na faixa de concordância

Concluimos, diante destes resultados que as políticas, estratégias e ações sugeridas, foram aceitas de modo geral, representando indicadores fortes para a elaboração de uma proposta de um modelo de gestão, com grande probabilidade de aceitação por parte da equipe de professores do Programa.

4.6 Discussão de um modelo de Gestão para a COFOP

Os resultados obtidos no levantamento de opinião por meio do Método *Delphi*, demonstraram que os professores estão dispostos a participarem de um modelo de gestão que promova a participação dos envolvidos, comprometendo a todos com o processo, o acompanhamento e os resultados, tal é a proposta apresentada para a análise destes especialistas.

Partiu-se de uma análise das condições específicas da COFOP/PR em relação a sua estrutura, funcionamento, sua dinâmica específica quanto à prática de desenvolvimentos dos processos, de controles e acompanhamentos, dos procedimentos relativos a avaliação e outros referentes a gestão pedagógica.

Nessa análise foram contempladas as seguintes dimensões do funcionamento dos Cursos da COFOP/PR:

1. Gestão participativa e estratégica;
2. gestão Pedagógica;
3. gestão de pessoas;
4. gestão de estrutura física e material;
5. gestão de serviços de apoio, recursos físicos e financeiros;

6. gestão de resultados.

Neste caso como em outros relativos a gestão em instituições, o assunto é caracterizado por uma complexidade de fatores, especificamente em um Programa de Formação de Professores, em que vários aspectos funcionam coordenadamente, sendo impossível tratar de um em separado.

Por essa razão, o trabalho contempla o conjunto das dimensões envolvidas no processo, não podendo dispensar nenhuma. Essa proposta de formação de professores nesse modelo, determina que a situação seja completamente nova para a instituição, devendo-se desenvolver as formas de instalar, gerir e avaliar os programas.

Os resultados obtidos nesse levantamento de opiniões reforçou a hipótese de que o funcionamento específico desta subestrutura com fins específicos e diferenciados do ensino regular praticado na instituição como um todo, necessita de alternativas apropriadas às suas especificidades:

- 1) Cada turma é um curso em que se repete todo o processo de apresentação e aprovação do Currículo, de organização da equipe de professores e dos horários/cronograma de atividades, da escolha dos coordenadores de turma, etc, embora se parta de um modelo curricular proposto por uma equipe de professores, aceito e aprovado nas instâncias do MEC e do Conselho de Ensino da Instituição, gerando inclusive edital, cronograma e regulamentação para a inscrição, seleção e matrícula a qualquer época do ano, determinando que a cada uma se instale todos um novo processo administrativo;

- 2) o Programa realiza seus cursos em unidades do CEFET/PR, instaladas no interior do Estado em 6 localidades diferentes, sofrendo as dificuldades inerentes a distância da Coordenadoria Geral de Curitiba;
- 3) a participação dos professores na equipe se caracteriza pela diversidade de situação funcional, sendo alguns vinculados ao CEFET/PR e outros convidados para a mesma em função das carências de formação e oferta nos quadros da instituição;
- 4) o cronograma de funcionamento atende a necessidade específicas do público alvo, realizando-se fora dos dias e horários convencionais, gerando demandas específicas de apoio para atender ao mesmo;
- 5) o programa não possui instalações próprias para o funcionamento das turmas realizando as aulas no espaço das unidades destinadas as aulas regulares no CEFET/PR;
- 6) embora o Programa disponha de uma pequena estrutura para suas necessidades administrativas e pedagógicas, supre suas necessidades com parcerias com outros setores da Instituição;
- 7) como estrutura que se auto-gestiona através de fundos próprios obtidos pela matrícula e mensalidade pagas pelos alunos, o Programa é mantido pela Fundação do CEFET-PR, que controla a vida financeira do mesmo, os investimentos em equipamento e material, mantendo um vínculo administrativo-financeiro com os centros de controle da Instituição.

Destacamos no Capítulo 3 que essa forma de funcionamento gera um clima de trabalho próprio em face da forma específica e não convencional de

organização, geram uma identidade e uma dinâmica próprias que exigem um modelo próprio de gestão tendo em vista estimular comportamentos e desempenhos desejados pela Coordenadoria em relação a professores e alunos.

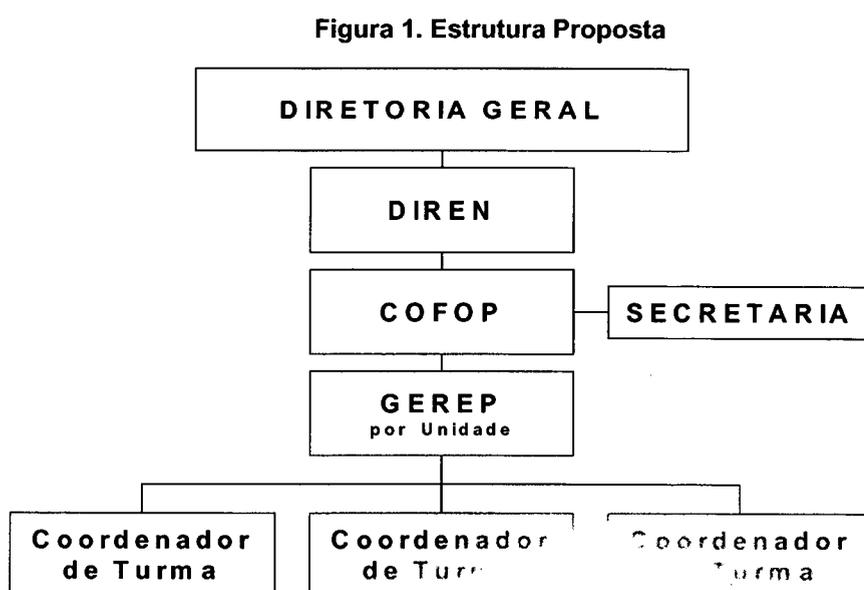
A proposta a ser apresentada deve fugir de um modelo burocrático, dada ao dinamismo das ações que ocorrem no Programa, devendo:

- a) atender à necessidade de demandas culturais e exigências da educação moderna;
- b) propiciar uma gestão dinâmica do Currículo permitindo inovações necessárias;
- c) permitir o acompanhamento, a atualização e o aperfeiçoamento da equipe de professores;
- d) a supervisão, a atualização e a adaptação da ação pedagógica às necessidades dos alunos e exigências dos programas;
- e) ao aproveitamento, a atualização e otimização dos equipamentos partilhados e adquiridos pelo Programa.

Adotou-se essas dimensões como critérios para gerar as ações e estratégias apresentadas para análise dos especialistas. Assim, sugere-se a seguinte proposta de modelo de gestão com estrutura, políticas e estratégias, pretendendo otimizar a ingerência da Coordenação Geral sobre os Cursos nas Unidades garantindo unidade e estilo pedagógico próprios do Currículo do Programa, responsabilizar e comprometer pedagogicamente as Gerências de Ensino e Pesquisa das Unidades garantindo adequação às especificidades regionais, o envolvimento administrativo e pedagógico dos professores

coordenadores de turma, o acompanhamento turma a turma, do desempenho dos alunos, da supervisão pedagógica quanto ao desenvolvimento do Currículo e quanto a avaliação dos resultados obtidos.

4.6.1 Estrutura Proposta



COFOP – Coordenadoria de Formação de Professores

DIREN – Diretoria de Ensino

GEREP – Gerência de Ensino e Pesquisa

O funcionamento dessa estrutura deve se caracterizar pelas seguintes políticas e estratégias:

Tabela 3: Políticas e Estratégias

<i>POLÍTICAS</i>	<i>ESTRATÉGIAS</i>
<p>Promover o reconhecimento do curso o mais breve possível, tendo em vista seu caráter emergencial e o prazo de vigência da Resolução 02/97- CNE (julho de 2002)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Atender a parâmetros legais de organização do Curso; formação dos professores; estrutura física e material(salas, acervo bibliográfico, equipamentos didáticos e serviços de apoio); controle acadêmico, promovendo a participação dos Coordenadores locais e a participação das Secretarias das Unidades;
<p>Promover a normatização e padronização de procedimentos didático-pedagógicos e administrativos na abertura de turmas, no acompanhamentos do curso, na formalização dos relatórios, na inclusão dos professores nas equipes e no enquadramentos dos alunos no matrícula conforme parâmetros legais.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Reuniões com Coordenadores locais tendo em vista normatizar ações e procedimentos baseados em parâmetros legais e normativos (CNE, CEFET/PR); - Realizar visitas nas unidades, reuniões e <i>workshops</i> com os envolvidos (funcionários e professores), analisar relatórios das coordenações; - Manter relacionamento com

	<p>órgãos normativos e de fomento das ações de formação pedagógica (MEC, CNE, SEED e outros);</p> <ul style="list-style-type: none">- Supervisionar as atividades docentes e administrativas nas localidades onde o Programa se realiza tendo em vista o atendimento a padrões de qualidade adotados pela Coordenadoria.
<p>Incentivar a realização de novos projetos de formação de professores tendo em vista a formação, a qualificação, a educação continuada.</p>	<ul style="list-style-type: none">- Manter relacionamento com órgãos normativos e de fomento das ações de formação pedagógica (MEC, CNE, SEED e outros);- Levantamento de demandas, articulação com estes órgãos para desenvolvimento de novos projetos e programas;- Planejar e oferecer cursos de pós-graduação: <i>lato-sensu</i> e <i>stricto-sensu</i> permitindo aos

	<p>egressos aperfeiçoamento e qualificação constantes de acordo com demanda levantada e possibilidades de aproveitamento do corpo docente do Programa e do CEFET/PR.</p>
<p>Desenvolver uma cultura própria da Coordenadoria através de mecanismos de consulta, troca de idéias, informações e sugestões tendo em vista colher opiniões, promover a criação e maturação de uma dinâmica psicossocial própria desse grupo e favorecer o desenvolvimento de uma linguagem própria característica da atividade de formação de professores característica de profissionais pedagógicos, representando questões às quais o Programa e a Coordenadoria estão envolvidos.</p>	<p>- Oferecer permanentemente cursos, seminários, <i>workshops</i>, participação em fóruns e discussões, promover conferências e reuniões pedagógicas tendo em vista debater conteúdos, questões e situações relativas à prática docente no Programa;</p> <p>Manter a equipe de professores atualizada teórica e tecnicamente mantendo os professores integrados com os acontecimentos, avanços e inovações no mundo científico e educacional, além da interação constante com as atividades e</p>

	<p>propostas do CEFET/PR;</p> <ul style="list-style-type: none">- Promover eventos sociais, de estudo e de caráter administrativo de modo a atender a necessidades de entendimento entre equipes, de comunicação entre unidades, de articulação entre professores e alunos, etc, explorando as possibilidades geradas pelas visitas às unidades e pelas reuniões por tema;- Organizar o cronograma de encontros, reuniões, eventos e visitas de modo a integrar professores e funcionários das diferentes unidades de ensino, definindo uma estratégia de ação que provoque a troca de visões e de experiências entre professores, coordenadores, alunos e funcionários;- Adotar processos participativos de gestão tendo em vista obter o
--	--

	<p>envolvimento e o comprometimento dos professores e funcionários das equipes com os objetivos do Programas, com as possibilidades de expansão das ofertas de cursos e atividades pedagógicas pela Coordenadoria;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Promover a participação dos alunos em outros cursos promovidos pela COFOP, <i>workshops</i>, seminários internos e externos, para troca de experiência e exposição dos produtos da aprendizagem e das experiências no Programa
<p>Em face do caráter emergencial do curso, promover a revisão e atualização constante do currículo em relação as demandas de formação da comunidade, dos avanços científicos, das novas exigências e oportunidades do mundo do trabalho, tendo em vista propiciar</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliação por curso (turma) dos programas, procedimentos e práticas pedagógicas, promover consultas e visitas a institutos, entidades e órgãos governamentais ou não, tendo em vista manter o relacionamento

<p>formação pedagógica com base sólida , incentivando e possibilitando o ingresso de nossos alunos em cursos de pós-graduação, aperfeiçoamento, etc.</p>	<p>e a troca de informação e conhecimentos sobre ciência, educação e trabalho;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Promover reuniões e procedimentos de avaliação dos resultados dos cursos, tendo em vista ajuste necessários nos programas e práticas docentes;
<p>Desenvolver mecanismos comunicação com a comunidade estimulando a divulgação do curso e outras atividades da COFOP</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Promover a elaboração e divulgação do site www.cofop.com.br, de <i>folders</i>, a edição de coletânea de ensaios e artigos, anais de encontros e <i>workshops</i>; - Criar uma ouvidoria que funcione através de reuniões semestrais envolvendo alunos, funcionários, professores, comunidades, representantes de setores da Instituição e de órgãos representativos da ciência, da educação e do trabalho; - Promover pesquisa na

	<p>comunidade procurando obter dados sobre as transformações no perfil das ocupações no mundo do trabalho em face das inovações no processo de produção e das transformações na economia e na política, determinando as alterações necessárias na abordagem teórica, nos conteúdos e nas práticas pedagógicas do Programa.</p>
<p>Prover de recursos didáticos, físicos e materiais com os recursos financeiros próprios nas necessidades que o CEFET/PR não pode suprir e que representem demanda pedagógica do Programa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Manter a biblioteca setorial atualizada dentro dos padrões recomendados pelo MEC; - Adquirir material didático pedagógico (equipamentos, móveis adequados, materiais diversos) de modo a estabelecer e promover parcerias tendo em vista manter laboratório de informática, salas ambiente, bem como recursos de informática e

	tecnologia educacional em número suficiente para estimular os docentes e alunos ao uso de recursos pedagógicos.
--	---

A consolidação desta política de gestão depende de ações a serem desenvolvidas de forma articulada entre as dimensões apontadas:

Estas ações foram o objeto de levantamento de opiniões entre os professores da equipe, enquanto especialistas e passam a constituir o modelo de gestão proposto para a Coordenadoria. Representam nossas sugestões baseadas nos princípios e critérios da gestão participativa, já referenciados no Capítulo 2, página 48, item 2.7. Assim, afirmadas pela opinião dos professores, propomos as seguintes ações para compor o modelo de gestão da COFOP:

Tabela 4: Ações Sugeridas

Dimensão	Ações sugeridas
Gestão participativa e estratégica	<ul style="list-style-type: none"> - Realização do planejamento e a avaliação, envolvendo professores, funcionários e alunos; - ações baseadas em um projeto pedagógico; - Definição cooperativa sobre a função da Coordenadoria; - transparência das informações e ações do Programa

	na comunidade.
Gestão pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> - Esforço sistemático para atualização do currículo; - identificação da dificuldade de aprendizagem dos alunos; - atendimento aos alunos portadores de necessidades especiais;
Gestão de pessoas	<ul style="list-style-type: none"> - Ações de formação continuada; - integração entre professores e demais funcionários da escola; - promoção de ações, tendo em vista um clima de compromisso ético e solidário; - práticas de avaliação de desempenho; - desenvolvimento profissional de professores e funcionários.
Gestão de estrutura física e material	<ul style="list-style-type: none"> - Estrutura física própria; - equipamento próprio adequado às necessidades numéricas; - pessoal necessário às funções de apoio, acompanhamento e supervisão; - parcerias com a comunidade, tendo em vista suprir necessidades de instalações e equipamentos;
Gestão de serviços de apoio, recursos físicos e financeiros	<ul style="list-style-type: none"> - Utilização de instalações e equipamentos existentes;

	<ul style="list-style-type: none">- conservação e manutenção do patrimônio;- parcerias com a comunidade, tendo em vista suprir.
Gestão de resultados	<ul style="list-style-type: none">- Acompanhamento acadêmico dos alunos;- análise dos resultados obtidos.

A proposta apresentada está baseada nas respostas dadas pelos especialistas consultados e nas idéias discutidas em reuniões pedagógicas e administrativas. Partindo da análise feita sobre o assunto na fundamentação teórica, buscou-se abordar de forma integrada, as diversas dimensões da gestão, entendendo que todas são importantes no funcionamento e gestão da Coordenadoria.

CAPÍTULO 5

CONCLUSÃO

O assunto gestão é caracterizado por uma complexidade de fatores. No caso específico de gestão de um Programa de Formação de Professores, vários aspectos funcionam coordenadamente, sendo impossível tratar de um em separado.

O objetivo geral do estudo foi o de propor um modelo de estrutura e gestão da Coordenadoria de Formação de Professores do CEFET-PR, adequada ao desenvolvimento das competências e habilidades pedagógicas, coerentes com o ensino moderno.

O estudo foi fundamentado por um referencial teórico de gestão participativa, procurou levantar critérios para organizar e gerir a COFOP de modo a promover a mudança, a atualização, a participação crítica da equipe docente do curso.

O estudo procurou contemplar as 6 dimensões de gestão (participativa e estratégica, pedagógica, de pessoas, de estrutura, de serviços e de resultados), partindo-se de uma análise das condições específicas da COFOP, em relação a sua estrutura, funcionamento, sua dinâmica quanto ao desenvolvimento de processos de controle e acompanhamento e outros referentes à gestão pedagógica.

Foram sugeridas políticas, estratégias e ações, muitas delas não vivenciadas pela COFOP, sobre as quais desejávamos conhecer a opinião dos especialistas e descobrir quais delas representavam consenso, de forma a utilizá-las como sugestão para novas ações da Coordenadoria.

Os principais resultados do trabalho de campo se caracterizaram pela identificação de políticas, estratégias e ações necessárias à proposta de gestão da COFOP, baseada nos princípios e critérios da gestão participativa.

Quanto a estrutura apresentada no capítulo 4, sua implantação depende de proposta de alteração do organograma da instituição, e posterior aprovação pelo órgão máximo da instituição, que é o Conselho Diretor.

Essa estrutura, construída a partir de opiniões obtidas com o trabalho de campo, propõe que a COFOP esteja subordinada a Diretoria de Ensino do sistema CEFET-PR, para supervisionar a execução do Programa Especial de Formação Pedagógica em suas 5 unidades. Com isso, a uniformização de normas e procedimentos pedagógicos/administrativos quanto a elaboração, aprovação e execução das turmas seria facilitada.

Para a Coordenadoria, a implantação dessa proposta, em termos de gestão, possibilitará uma maior articulação com as turmas do Programa das unidades, garantindo adequação às especificidades regionais, o envolvimento administrativo e pedagógico dos professores, coordenadores de turmas, acompanhamento das turmas, do desenvolvimento do currículo e a avaliação dos resultados obtidos.

O estudo proporcionou uma reflexão sobre as novas maneiras de gerenciar cursos dessa natureza, pois foi possível perceber que muitos dos

aspectos atuais de gestão da COFOP são respaldados em modelos tradicionais de cursos regulares do CEFET-PR. Como esse curso possui características e especificidades diferentes, necessita de um modelo de gestão direcionado para sua realidade, mesmo se tratando de um curso emergencial.

Esse estudo também trouxe algumas evidências da necessidade de quebrar um pouco o caráter emergencial desses cursos, enquanto proposta de formação de professores, na direção de uma proposta que não seja modular em finais de semana. Algumas dessas evidências apontam para necessidade maior, por parte do aluno, de tempo para execução dos trabalhos e de dedicação ao curso.

Os resultados obtidos demonstraram que os professores estão dispostos a participarem de um modelo de gestão que promova a participação dos envolvidos, comprometendo a todos com o processo, o acompanhamento e os resultados.

Concluimos diante dos resultados que as políticas, estratégias e ações sugeridas, foram aceitas de modo geral, representando fortes indicadores para a elaboração de uma proposta de gestão escolar, com grande probabilidade de aceitação por parte da equipe de professores. Baseado nas evidências obtidas no estudo de campo e nas considerações dos teóricos estudados, as equipes de trabalho e instituições, necessitam de estratégias de gestão participativa tendo em vista a melhoria de seu desempenho, otimização do tempo, dos recursos e da energia disponível nos grupos e indivíduos. No entanto, percebeu-se que a participação é condição necessária para os indivíduos sentirem-se significativos – valorizados como pessoas – e integrados – contribuindo com suas capacidades e

características pessoais numa atividade da qual fazem parte, como seres inteligentes e capazes, não como peças de um mecanismo frio e sem significado humano.

Entretanto, é necessário que futuras pesquisas sejam conduzidas, tendo como base os principais resultados do estudo e a falta de investigação nessa área em especial. É importante que outros pesquisadores busquem trabalhar com questões relativas à avaliação desses programas e os benefícios que os mesmos estão trazendo às pessoas que participaram dos mesmos.

Para isso seria necessário utilizar outras abordagens de pesquisa, levantamento com egressos e pesquisas do tipo avaliação, para se determinar até o futuro de empreendimentos dessa natureza. Embora reconheçamos o caráter emergencial desse tipo de Programa, o número de professores atendidos só no CEFET-PR, nos últimos três anos foi de aproximadamente 1280, e a demanda estimada, no Estado do Paraná de professores não habilitados e que estão atuando em sala de aula é de aproximadamente 20mil.

Mesmo melhorando o desempenho do Programa, otimizando os recursos, potencializando a aplicação dos conhecimentos e competências dos professores da equipe, a COFOP está longe de atender a demanda numérica de formação/habilitação pedagógica de professores para os novos currículos do ensino fundamental e médio.

A finalidade do estudo foi encontrar um modelo de gestão que trouxesse ao programa maior qualidade pedagógica nas atividades de ensino e qualidade nos resultados da aprendizagem.

Referências

BRANDT, R. **On Principal Leadership and School Achievement** : A Conversation with Richard Andrews. Educational leadership, 1987.

BRASIL. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília. Reforma do Ensino, p. 7-15. Rio de Janeiro : Gráfica Auriverde Ltda, 1989.

BRASIL. Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do Ensino Superior. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, Documenta n. 94, nov. 1968, p.128-136.

BRASIL. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e base para o ensino de primeiro e segundo graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília. Reforma do Ensino, p. 52-68. Rio de Janeiro : Gráfica Auriverde Ltda, 1989.

BRASIL. Lei n. 7.044, de 19 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei 5692/71, referente à profissionalização do Ensino de 2º Grau. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, Documenta n. 264, nov. 1982, p.156-158.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996, Seção 1.

BRASIL. Decreto-lei n. 464, de 11 de fevereiro de 1969. Estabelece normas complementares à Lei 5.540/68, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília. Reforma do Ensino, p. 25-29. Rio de Janeiro : Gráfica Auriverde Ltda, 1989.

BRASIL. Decreto-lei n. 3.462, de 17 de maio de 2000. Dá autonomia para implantação de cursos de formação de professores aos CEFET'S. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, n. 95, p. 1, 18 mai. 2000, Seção1.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 432, de 19 de julho de 1971. Normas relativas aos cursos superiores de formação de professores de disciplinas especializadas para habilitação no ensino médio. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, p. 5847, 26 jul. 1971.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 396, de 28 de junho de 1977. Regulamenta a Resolução n. 3/77 do Conselho Federal de Educação. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, Documenta n. 201, ago. 1977, p.305.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 299, de 04 de agosto de 1982. Estabelece os cursos de formação de professores pela Portaria 432/71 e pela Resolução 03/77-CFE. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, p. 14853-14854, 10 ago. 1982.

CENPEC. **Qualidade para todos**. Centro de Pesquisa para Educação e Cultura,1994.

CLAYTON, Mark J. Delphi : a technique to hamess expert opinion for critical decision-making tasks in education. **Educational Psychology Review**, V. 17, n 17, p. 373-385, 1997.

COHN E. e ROSSMILER, R. Research on effective schools : implications for less developed countries. **Comparative Education Review**, 31:3, p. 377-399, 1987.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Resolução n. 03 de 25 de fevereiro de 1977. Estabelece critérios para a graduação de professores para a parte de formação especial do currículo do ensino de 2º grau. Relator: Pe. José Vieira de Vasconcelos. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, Documenta n. 196, mar. 1977, p.305.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução n. 02 de 26 de junho de 1997. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. Relator: Hélio de Albuquerque. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, n. 115, p. 1, 28 jun. 1997, Seção1.

CONSED – CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO, UNDIME – UNIÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO, UNESCO – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E A CULTURA, FRM – FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO. **Prêmio Gestão Escolar 2000 – Manual de auto-avaliação escola**. Curitiba : RENAGEST, 2000.

DEMO, Pedro. **Ironias da Educação** – Mudança e contos sobre mudança. Rio de Janeiro : DP&A, 2000.

EBERTS, Randall W. e STONE, Joe A. Student achievement in public schools : do principals make a difference? **Economics of Education Review**. V. 7, n 3, p. 291-299, 1988.

LÜCK, Heloísa, FREITAS, Kátia S., GIRLING, Robert e KEITH, Sherry. **A Escola Participativa** – O trabalho do gestor escolar. Rio de Janeiro : DP&A, 2000.

MAZZOTA Marcos José da Silveira. **Formação de Professores para as disciplinas específicas de 2º grau no Brasil**. São Paulo : Cenafor/COMTEC/SIEFOR, 1985

MEC. **Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior**. Belo Horizonte : CONSAE e EdiTAU, 2000.

MELLO, Guiomar Namó de. **Cidadania e Competitividade**. São Paulo : Cortez, 1994.

PERRENOUD, Philippe. **Dez Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PURKEY, S. C. e SMITH, M.S. Effective Schools – A Review. **Elementary School Journal**, nº 83, p. 427-452, 1983

RIOS, Terezinha Azeredo. **Ética e Competência**. São Paulo : Global, 1997.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo** : uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre : Artes Médicas, 1998.

SCHMITZ, Egídio. **O professor como profissional; Estudos Leopoldenses, Série Educação**. São Leopoldo, RS : Vol. 3, Nº 4, p. 113-126, 1999.

Apêndices

Apêndice 1

Levantamento de opinião sobre gestão da COFOP.

Apêndice 2

Resumo demonstrativo das respostas do levantamento de opinião sobre a gestão da COFOP.

Apêndice 1

LEVANTAMENTO DE OPINIÃO SOBRE GESTÃO DA COFOP

Em face da necessária reavaliação das funções, dos processos, das práticas e dos resultados obtidos por esta Coordenadoria na realização dos Cursos de Formação de Professores, estou enfocando em meu trabalho de dissertação a busca de um modelo de gestão adequado às características do setor e às peculiaridades do curso que desenvolvemos.

Assim, solicito sua colaboração como expert, opinando sobre e sugerindo ações necessárias para a melhoria de nossos processo e resultados e ao delineamento de um modelo de gestão adequado aos nossos propósitos e características organizacionais.

Então,

Considerando que os Cursos de Formação de Professores, uma licenciatura, de nível superior, são desenvolvidos por uma Coordenadoria do CEFET-PR, ligada diretamente a Gerencia de Ensino da Unidade de Curitiba (GEREP),

Considerando que de 1998 a 2001 já se desenvolveram e/ou iniciaram 34 turmas e que o curso objetiva dar formação pedagógica, habilitando profissionais vindos de diferentes formações de nível superior para o exercício do magistério no ensino fundamental (de 5ª a 8ª série) e no ensino médio,

Considerando que o curso de 600 horas procura abordar os fundamentos filosóficos, psicológicos, didático-metodológicos e estruturais do ensino, desenvolvendo temas que buscam a relação teoria- prática e a interdisciplinaridade,

Considerando que esta Coordenadoria, realiza atividades atípicas ao CEFET-PR e que, apesar do número de anos que vem formando professores (desde o Esquema 1 – 1984) e da determinação legal que qualifica os CEFETs como agência formadora à partir do ano 2000, vem desenvolvendo o curso e administrando a equipe de professores de forma tópica (curso a curso), emergencial (como resposta a demanda emergente) e acidental (problema a problema), sem um planejamento de ações, ou um conjunto de princípios pedagógicos, gerenciais e metodológicos,

Sugira , que funções, ações e/ou tarefas devem ser desenvolvidas e/ou repetidas e/ou desestimuladas pela Coordenadoria partindo de sua visão global do processo de gestão acadêmica dos Cursos de Formação de Professores, ministrados pelo CEFET-PR .

Marque com um X a coluna que julgar apropriada para indicar sua opinião. Use 5 (cinco) se sua opinião é de que a ação é imprescindível para a gestão e, em ordem decrescente, indique 1 para as menos necessárias e/ou mais negativas/destrutivas para o processo de gestão.

5 – Imprescindível
4 – Indicada para melhoria
3 – Neutras – não mudariam o desempenho da Coordenadoria
2 – Incidiriam negativamente – atrapalhariam o processo de gestão
1 – Seriam destrutivas para o processo de gestão na Coordenadoria

1 - Gestão participativa e estratégica

Aborda o relacionamento da coordenadoria com a comunidade, por intermédio de práticas de gestão participativa adotadas: institucionalização e funcionamento de órgãos colegiados, planejamento participativo, estabelecimento de parcerias, participação de alunos, socialização das informações e outras atividades, e visão estratégica.

	Descrição	Opiniões				
		5	4	3	2	1
1	Realizar o planejamento e a avaliação de ações acadêmicas de forma participativa, organizada e sistemática, envolvendo professores, funcionários e alunos.					
2	Planejar, agir, avaliar e redefinir ações baseado em princípios e critérios decorrentes de um projeto pedagógico.					

3	Definir cooperativamente a função da Coordenadoria, valores, princípios, objetivos e os adotar como orientadores de suas ações, tornando-as evidentes em seu cotidiano.					
4	Promover a comunicação, a socialização e a transparência das informações e ações no Programa e na Comunidade.					

2 - Gestão Pedagógica

Aborda o esforço da Coordenadoria na atualização e enriquecimento do seu currículo, pela adoção de processos criativos e inovadores, levando em conta os resultados de avaliação dos alunos e o trabalho dos professores com a proposta pedagógica.

	Descrição	Opiniões				
		5	4	3	2	1
1	Organizar na Coordenadoria, um esforço sistemático no sentido de atualizar seu currículo acadêmico, tendo como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais, bem como a evolução da sociedade, da ciência, da tecnologia e da cultura.					
2	Identificar desde o início de cada turma, as dificuldades de aprendizagem dos alunos e desenvolver ações pedagógicas, tendo por objetivo a oferta de atividades pedagógicas alternativas para a sua melhoria contínua					

3	Contemplar, em seu processo pedagógico, o atendimento apropriado aos alunos portadores de necessidades especiais.					
----------	---	--	--	--	--	--

3 - Gestão de Pessoas

Aborde a atuação e o compromisso das pessoas (professores, funcionários, pais e alunos), com o projeto pedagógico, levando em conta as formas de incentivo a essa participação, o desenvolvimento e a valorização de pessoas e a avaliação de seu desempenho.

	Descrição	Opiniões				
		5	4	3	2	1
1	Promover ações de formação continuada e em serviço, para desenvolvimento de lideranças, e das competências de seus professores e funcionários.					
2	Promover a integração entre os professores e demais profissionais da escola, visando a articulação de suas ações, a unidade de propósitos e de concepções educacionais.					
3	Promover dinâmica para desenvolver equipes, mediar conflitos e favorecer a organização dos seus segmentos, em um clima de compromisso ético e solidário.					

4	Adotar práticas de avaliação de desempenho de seus professores e funcionários, de modo a verificar o cumprimento de objetivos e metas que levem à melhoria contínua deste desempenho e da aprendizagem dos alunos e do Programa.					
5	Desenvolver ações para assegurar, do ponto de vista quantitativo e qualitativo, o atendimento das necessidades de desenvolvimento profissional de professores e funcionários.					

4 - Gestão e estrutura física e material

Aborda os aspectos estruturais considerando que esta coordenadoria exerce função subordinada diretamente a gerência de ensino e pesquisa da unidade Curitiba e que presta assessoria pedagógica e administrativa a Diretoria de Ensino (DIREN), atendendo ao sistema como um todo e que necessita de uma estrutura física, material e de pessoal adequada para desenvolver as diferentes dimensões dos processos de gestão do curso de formação de professores.

	Descrição	Opiniões				
		5	4	3	2	1
1	Estrutura física própria além das possibilidades de parceria interna e externa.					
2	Equipamento próprio e em número adequado para suporte das atividade pedagógicas e administrativas.					

3	Pessoal em número e função adequados às necessidade de apoio, acompanhamento e supervisão das atividades administrativas, pedagógicas e de interação com a comunidade.					
4	Buscar parcerias na comunidade, para suprir suas limitações físicas, de equipamentos e pessoal – atendendo a seu projeto pedagógico.					

5 - Gestão de serviços de apoio, recursos físicos e financeiros

Aborda a atuação da escola na gestão dos serviços de apoio – segurança, limpeza, secretaria e outros: no uso, na conservação e na adequação dos recursos físicos – instalações e equipamentos; e na captação e adequação de recursos financeiros.

	Descrição	Opiniões				
		5	4	3	2	1
1	Utilizar apropriadamente as instalações e os equipamentos existentes em benefício do seu projeto pedagógico e da criação de um ambiente de aprendizagem e de cidadania.					
2	Promover ações que favoreçam a conservação – higiene e limpeza – e a manutenção do patrimônio do setor – instalações e equipamentos.					

3	Buscar parcerias na comunidade, para suprir suas limitações físicas e equipamentos – atendendo a seu projeto pedagógico.					
---	--	--	--	--	--	--

6 - Gestão de resultados

Avalia os resultados obtidos pelo Curso em sua função de assegurar o acesso, a permanência e o sucesso escolar, e a adoção de mecanismos de monitoramento e avaliação desses resultados nas Unidades Descentralizadas e em Curitiba.

	Descrição	Opiniões				
		5	4	3	2	1
1	Acompanhar e gerenciar os índices de acesso, permanência, aprovação e aproveitamento acadêmico de seus alunos, baseado em metas, critérios e padrões de desempenho.					
2	Utilizar referências de comparação – outros cursos, resultados das Unidades, ou outros – para analisar seus resultados e o nível de seu desempenho.					

Apêndice 2

RESUMO DEMONSTRATIVO DAS RESPOSTAS AO LEVANTAMENTO DE OPINIÃO SOBRE A GESTÃO DA COFOP

POSIÇÃO INDIVIDUAL EM RELAÇÃO ÀS TENDÊNCIAS DE CONSENSO

As respostas dadas pelos especialistas às questões do Levantamento de Opinião sobre a gestão da COFOP estão resumidas, dando uma medida de tendência central a cada resposta. Cada respondente está sendo convidado a reconsiderar suas respostas anteriores à luz da medida do grupo e revisá-las se assim o desejarem.

No quadro que se segue, você poderá comparar suas respostas com a do grupo. No quadro, a moda corresponde às respostas mais escolhidas, embora não corresponda a maioria. Como as opções 4 e 5 correspondem a graus de concordância e as opções 1 e 2 a graus de discordância, somadas podem representar consenso sobre estas duas posições. Por essa razão somamos as respostas dadas às opções de concordância e discordância, tendo em vista verificar a posição do grupo sobre cada uma das respostas.

Cada respondente está recebendo um relatório em que somente suas perguntas são comparadas em relação as outras, devendo ser evitada troca de idéias sobre o assunto.

Respostas do Levantamento de Opinião dos 10 especialistas consultados

P E R G U N T A 1	ITENS	MODA		CONSENSO		Especialista N	Você gostaria de alterar sua resposta? Justifique
		alternativa	freqüência	alternativa	freqüência		
			%		%		
	<u>1</u>	5	60	4+5	90		
	<u>2</u>	5	90	4+5	100		
	<u>3</u>	5	50	4+5	80		
	<u>4</u>	5	60	4+5	100		

P E R G U N T A 2	ITENS	MODA		CONSENSO		Especialista N	Você gostaria de alterar sua resposta? Justifique
		alternativa	freqüência	alternativa	freqüência		
			%		%		
	<u>1</u>	5	60	4+5	100		
	<u>2</u>	4 e 5	50 (bimodal)	4+5	100		

	<u>3</u>	4	50	4+5	90		
--	-----------------	----------	-----------	------------	-----------	--	--

* bimodal – as duas alternativas receberam cada uma 50% das respostas

P E R G U N T A 3	ITENS	MODA		CONSENSO		Especialista N	Você gostaria de alterar sua resposta? Justifique
		alternativa	freqüência %	alternativa	freqüência %		
	<u>1</u>	5	60	4+5	90		
<u>2</u>	5	90	4+5	100			
<u>3</u>	5	50	4+5	90			
<u>4</u>	5	60	4+5	100			
<u>5</u>	4	70	4+5	100			

P E R G U N T A 4	ITENS	MODA		CONSENSO		Especialista N	Você gostaria de alterar sua resposta? Justifique
		alternativa	freqüência	alternativa	freqüência		
			%		%		
	<u>1</u>	5	70	4+5	90		
	<u>2</u>	5	90	4+5	100		
	<u>3</u>	5	60	4+5	100		
	<u>4</u>	5	50	4+5	90		

P E R G U N T A 5	ITENS	MODA		CONSENSO		Especialista N	Você gostaria de alterar sua resposta? Justifique
		alternativa	freqüência	alternativa	freqüência		
			%		%		
	<u>1</u>	5	80	4+5	100		
	<u>2</u>	4	60	4+5	100		

	<u>3</u>	5	50	4+5	90		
--	----------	---	----	-----	----	--	--

P E R G U N T A 6	ITENS	MODA		CONSENSO		Especialista N	Você gostaria de alterar sua resposta? Justifique
		alternativa	freqüência %	alternativa	freqüência %		
	<u>1</u>	5	70	4+5	100		
<u>2</u>	5	50	4+5	80			