

Transformações na Universidade e Formação de Dirigentes Escolares¹

Agueda Bernardete Bittencourt

Resumo

Este artigo trata das transformações recentes ocorridas no modelo universitário brasileiro através do estudo de uma experiência de formação continuada em serviço para dirigentes da rede pública de educação do Estado de São Paulo. Discute os efeitos de grandes programas desenvolvidos pelas universidades em convênios com as secretarias de educação e põe em foco as questões de contratação e de carreira docente nas universidades, da captação de recursos para o financiamento das universidades públicas, do desenvolvimento da pesquisa, do regime de dedicação exclusiva, além de tratar do desemprego de jovens doutores, na região sudeste do País. A experiência realizada na Universidade Estadual de Campinas permite perceber ainda a mudança na concepção, por parte dos poderes públicos sobre os dirigentes do sistema público de educação. O texto faz refletir sobre transformações organizacionais e efeitos políticos da lógica expressa nos grandes projetos, de educação presencial ou a distância, que vêm sendo desenvolvidos pelas universidades públicas de todo o País, especialmente nos últimos dez anos.

Palavras-chave: formação continuada, dirigentes de escola, universidade pública, política educacional, financiamento da educação.

Changes in University and School Director Education

Abstract

This article is about the recent changes that occurred in the Brazilian university pattern. It presents the study of a continuous in-work education experiment with directors of public schools in the state of São Paulo. It brings a discussion on the effects of great programs carried out by universities along with state education offices, while it focuses issues concerning teacher hiring and careers at university, as well as fund gathering for public university financing, research development, and the exclusive dedication rules. It also addresses unemployment among young doctors in southeast Brazil. The experimnt carried out at the State University of Campinas (Universidade Estadual de Campinas) also allows us to observe the change in the way public authorities consider public education

¹ Este texto é uma versão revista e ampliada de "Uma experiência com diretores. Universidade e escola pública em São Paulo", apresentado no 1º Seminário Internacional de Gestão Educacional. UNESP, Rio Claro, 26 e 27/02/2007.

directors. The text provides a reflection on organizational changes and the political effects of the logic that is expressed in the great distance and local education projects which have been developed by public universities all around the country, especially during the latest 10 years.

Key words: continuous education, school directors, public university, educational policy, financing for education.

E como vê o filósofo a cultura em seu tempo? Muito diferente, sem dúvida, daqueles professores de filosofia contentes com seu Estado. Para ele é quase como se percebesse os sintomas de uma total extirpação e erradicação da cultura, quando pensa na pressa geral e na crescente velocidade da queda, na suspensão de toda contemplatividade e simplicidade. As águas da religião refluem e deixam para trás pântanos ou poças; as nações se separam outra vez com a maior das hostilidades e querem esquartejar-se. As ciências praticadas sem nenhuma medida e no mais cego *laissez faire*, estilham-se e dissolvem toda crença firme; as classes cultas e os Estados civilizados são varridos por uma economia monetária grandiosamente desdenhosa. Nunca o mundo foi mais mundo, nunca foi mais pobre em amor e bondade. As classes eruditas não são mais faróis e asilos, em meio a toda essa intranqüilidade da mundanização; elas mesmas se tornam dia a dia mais intranqüilas, mais desprovidas de pensamento e de amor. O homem culto degenerou no pior inimigo da cultura, pois quer negar com mentiras a doença geral e é um empecilho para os médicos.

(Nietzsche, "Schopenhauer como educador")

Este estudo analisa uma experiência ocorrida na Universidade Estadual de Campinas em um projeto dedicado aos quadros médios, especialmente diretores de escola, do sistema estadual de educação do Estado de São Paulo.

Sob um contrato de prestação de serviços, a Universidade Estadual de Campinas, ofereceu um curso de especialização (pós-graduação lato sensu) a seis mil dirigentes de escola ou do sistema público estadual. Tal curso com duração de um ano estendeu-se por trezentas e sessenta horas e incluiu a elaboração de uma monografia final. Ocorreu com cinqüenta por cento de sua carga horária em aulas presenciais realizadas aos sábados e cinqüenta por cento de atividades realizadas a distância durante a semana. Contou com dez disciplinas, sendo duas de sessenta horas e oito de trinta horas. Envolveu sessenta professores da Faculdade de Educação e aproximadamente duzentos e cinqüenta doutorandos e mestrados do programa de pós-graduação. Configurou-se como projeto institucional de responsabilidade da Faculdade de Educação.

O estudo desse projeto implicaria pensar primeiro de onde surgiu tal projeto, que interesses estão em jogo e os efeitos sobre as duas instituições diretamente envolvidas: a universidade e a escola pública. Começo, pois, com o estranhamento diante do retorno de um tema que por mais de uma década havia sido matizado associado aos estudos sobre a escola e o educador, perdendo seu caráter técnico e seu lugar decisivo na educação – o da gestão educacional -, tema que mobilizou fortes debates durante as décadas de 1970 e 1980. Reapareceu novamente de forma autônoma, em órgãos públicos federais, estaduais e municipais, totalmente revitalizado, depois dos desgastes no final da década de 1980. O discurso que o reintroduziu na cena acadêmica não é mais apoiado sobre a eficiência e a eficácia, mas sim sobre a necessidade de uma escola comunitária, a serviço das famílias, tarefa a ser desempenhada através da gestão da escola.

Minha hipótese é de que estamos diante de um novo projeto, cujos interesses pouco ou nada têm a ver com melhoria da educação das crianças e jovens que freqüentam a escola pública paulista.

Convoca-se a sociedade para trabalhos voluntários na escola, com o que se deprecia ainda mais os professores e a educação. Programam-se cursos, distribuem-se computadores e a palavra central na pauta é “qualidade”, a operação corrente é a comparação internacional e a apuração dos índices de desempenho. Ninguém se pergunta por que e para que estamos escolarizando mais crianças e jovens e por mais tempo. Seguidamente o argumento dos novos projetos é econômico, pressupondo que crescimento econômico significa uma sociedade melhor. Além do argumento, a lógica e as práticas são econômicas.

Cabe pensar nas transformações organizacionais e nos efeitos políticos da lógica expressa nesse tipo de projeto, que vem sendo desenvolvido pelas universidades públicas de todo o País, especialmente nos últimos dez anos, e é deste ponto que devemos começar a pensar.

As universidades brasileiras, criadas na década de 1930, trazem em seu projeto, além da docência e da pesquisa, a extensão, atividade destinada ao “atendimento à comunidade” e à divulgação científica. No caso das faculdades de educação, a extensão tem sido sempre desenvolvida com vistas a oferecer atualização às escolas públicas, aos professores e aos dirigentes. Uma leitura dos projetos e propostas feitos por Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, nos anos 1930, deixa perceber que a fundação das faculdades de educa-

ção está embasada na necessidade de formação dos professores já em serviço e dos candidatos a professores². Quase que se poderia dizer que a discussão nos primórdios dessa faculdade esteve calcada na criação e na aplicação de conhecimentos para a melhoria da educação nacional. Seja pela existência dos colégios de aplicação – criados para garantir a experimentação de novos métodos e práticas de ensino –, seja pelos projetos de colaboração com as escolas oficiais, as faculdades de educação têm sua história marcada pelo desenvolvimento de um conhecimento aplicado.

Não é demais lembrar aqui a história do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, ligado ao Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais, e todos os esforços desses dois órgãos públicos para a formação dos profissionais da escola durante as décadas de 1950 e 1960. A expansão do ensino superior ocorrida após a reforma universitária de 1968 e a necessidade de universalização do ensino fundamental atraiu para as faculdades de educação a tarefa de assessorar os governos estaduais na formação de seus quadros docentes e técnicos. Tarefa que foi assumida em praticamente todos os estados.

Por pelo menos duas décadas, projetos de extensão eram elaborados pelos professores das universidades em cooperação com os professores e diretores das escolas públicas. Podiam ser remunerados ou não, eram em geral trabalhos específicos para algumas escolas, em áreas determinadas. Algumas secretarias de educação, como a do Estado de São Paulo, criaram centros de capacitação docente onde muitos dos professores universitários atuavam em projetos desenvolvidos em cooperação entre as duas partes. A formação em serviço dos professores e dirigentes era de responsabilidade das secretarias de educação, mas contava com a colaboração dos professores universitários.

Mais recentemente, os projetos de formação do pessoal de educação em serviço sofreram uma mudança considerável: passaram a constituir-se em grandes projetos, com alcance para toda a rede docente e técnica. Verbas provenientes de organismos internacionais, mormente do Banco Mundial, financiaram projetos no Estado de São Paulo, nos quais estiveram envolvidas as universidades públicas do Estado. O financiamento estrangeiro, realizado através de acordos bilaterais, inicialmente, e com organismos internacionais, mais recentemente, trouxe consigo concepções e práticas que foram sendo implantadas e passaram a pautar as relações entre as universidades e as se-

² Cf. Azevedo (1989).

cretarias de educação³. As formas de apresentação dos projetos, as prestações de contas, os itens financiáveis, tudo isso passou a determinar o tipo de trabalho a ser desenvolvido.

Paralelamente, grande número de professores universitários aposentados, por medo das mudanças no sistema previdenciário brasileiro, constituiu associações e cooperativas para oferecimento de serviços ao ensino público, especialmente nos grandes centros urbanos. Tais cooperativas, associações e organizações não governamentais - ONGs - atuam de forma independente ou, o que é mais freqüente, associadas ou em concorrência com as universidades de origem desses professores aposentados.

As secretarias de educação, por outro lado, treinadas para receber verbas e prestar contas aos organismos internacionais, criaram uma nova forma de contato com a universidade – o contrato através de licitação. Nesses casos de grandes projetos, cuja especificação é dada pela contratante - Secretaria de Educação - cabe às universidades disputar entre si a oferta do melhor serviço pelo menor preço. Essa maneira de contrato converte, já de início, a atividade acadêmica em prestação de serviço e a lógica acadêmica em atividade comercial.

O que parece mais surpreendente é que as faculdades de educação, cuja história está calcada na formação dos profissionais para o Estado, nomeadamente para as secretarias de educação, no contato mais íntimo com as escolas públicas vivem um enorme desconforto com esse novo formato estabelecido para a relação universidade e escola pública. Entretanto, outros institutos, como os de letras, de humanidades ou de matemática, só para citar alguns, pensados para estudar os problemas científicos e sociais, que se deveriam unir em torno dos desafios da arte, das humanidades e da ciência, aos quais as faculdades de educação tentaram se associar em vários momentos da história, passam hoje a disputar no espaço interno das universidades a oferta de extensão e externamente disputam a preferência dos órgãos compradores de serviço. A pedagogia e a educação parecem ficar de fora nesse novo modelo e as possibilidades de alianças entre institutos e faculdades tornam-se cada vez mais remotas.

A política responsável pela transformação das relações entre universidade e escola pública não se expressa unicamente pela forma de contratação de projetos, mas está apoiada sobre três outros importantes pontos de susten-

³ Cf. Corbalán (2005).

tação: o financiamento das universidades públicas, a complementação salarial dos professores universitários e o emprego de jovens estudantes, doutores recém formados e professores aposentados.

Nas últimas duas décadas, depois de forte expansão das faculdades e universidades privadas, produziu-se e difundiu-se o discurso sobre a inviabilidade econômica das universidades públicas. Todos os jornais e revistas de grande circulação nacional publicaram, durante a década de 1990, longas matérias sobre os altos custos das universidades públicas, seu aspecto elitista, seu distanciamento da sociedade, sua improdutividade e os altos salários de seus professores⁴. O carro-chefe de tal política editorial foi a análise do custo aluno das universidades públicas, comparado com o custo aluno das universidades privadas. O Ministério da Educação, que já vinha desenvolvendo na CAPES mecanismos de avaliação do desempenho para o sistema universitário brasileiro, criou índices desejáveis para as universidades públicas e pressionou a expansão de vagas em todo o País⁵.

Tais idéias sobre as universidades públicas, entretanto, não foram geradas pelos poderes públicos nacionais, mas sim importadas dos centros hegemônicos através dos técnicos de organismos internacionais - Banco Mundial, BIRD, entre outros - encarregados de assistir os países considerados “em desenvolvimento”. A fórmula adotada para o Brasil era a mesma para o Chile, para a Argentina e para toda a América Latina.

De tal forma o discurso foi martelado e repetido pela imprensa e por políticos de distintas tendências, que se expandiu e se consolidou como verdadeiro. Reformas universitárias foram propostas ou executadas paulatinamente, paralelamente a reformas da previdência ou das leis do trabalho, dentro de um grande projeto de reforma do Estado⁶. No que se refere à universidade pública, ninguém ou muito poucos foram capazes de ousar defender espaço para a pesquisa livre e desinteressada.

⁴ Ganhou destaque a polêmica causada por matéria publicada na grande imprensa de São Paulo sobre o que foi chamado de improdutivos da USP e que gerou mais de um ano de discussões públicas sobre a produtividade das universidades públicas de São Paulo, as responsáveis por mais de 70% da produção acadêmica brasileira, na época.

⁵ Ver artigos e edições especiais publicadas pelas revistas *Educação e Sociedade*, editada pelo CEDES; *Pro-Posições*, pela Faculdade de Educação da Unicamp; e *Educação*, pela ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação.

⁶ Corbalán (2002).

Com base em uma lógica instrumental, as instituições universitárias passam a ter sua manutenção não mais como obrigação do Estado, mas em parte como obrigação dos próprios professores e dirigentes universitários que deveriam assumir uma posição empresarial, expressa pela idéia de espírito empreendedor.

Por outro lado, as associações docentes calaram-se, envergonhadas pelo desempenho de suas instituições, os salários mantiveram-se estáveis, assim como a economia nacional, e caiu de moda lutar por melhores salários, uma vez que passou a ser possível complementá-los através de convênios ou contratos para oferta de atividades de extensão⁷. Assim, negar-se a participar das licitações que chegam todos os dias, de poderes públicos municipais, estaduais e mesmo federais é crime de lesa-pátria ou, melhor dito, de lesa-universidade. Internamente as universidades criam mecanismos próprios para avaliar suas unidades, nos quais a capacidade de captar recursos está em alta conta.

Não se pode deixar de considerar os efeitos das complementações salariais nos estados anímicos dos professores universitários, cada vez menos dispostos a dispensar uma parcela possível de salário, de modernos equipamentos e de condições de trabalho, aportados pelos convênios e contratos.

Mapeando as transformações e a sustentação destas no interior das universidades, tomando a execução de um grande projeto como exemplo, encontra-se o terceiro ponto forte de sustentação: mestres, doutorandos e doutores desempregados.

Nas duas últimas décadas, após a forte expansão das faculdades e universidades privadas voltadas para a graduação, veio o crescimento da pós-graduação, responsável pela titulação de um enorme contingente de jovens, especialmente na região sudeste, na área de humanidades. São centenas de jovens, com suas teses e dissertações, batendo de porta em porta em busca de uma colocação. As universidades e faculdades privadas só se interessam pelo número mínimo de doutores estabelecido pelo Ministério de Educação, os demais professores são mestres ou simplesmente graduados, profissionais mais baratos no mercado educacional. Esses jovens titulados ou em fase de titulação circulam em torno das universidades e dos grupos de pesquisa aos quais são

⁷ Neste texto restrinjo-me ao estudo do caso da educação; entretanto, o problema atinge as diferentes áreas da universidade. A oferta de serviços a empresas privadas ou a órgãos governamentais é crescente.

ligados, à espera de um projeto de pesquisa ou de extensão que os possa acolher temporariamente, até que um concurso seja aberto e possam enfim disputar uma vaga em boa universidade pública.

Junte-se aos jovens estudantes e doutores um não desprezível número de professores aposentados prematuramente, com medo das reformas da previdência, portadores de uma competência reconhecida e em alguns casos de um nome público de referência, que seguem também circulando em torno das suas antigas universidades públicas, ávidos por um convênio dentro do qual voltem a ser profissionais ativos com novos ganhos salariais.

Se, por um lado, esse quadro garante a execução mais ou menos facilitada de projetos, por outro, é forçoso reconhecer que isto se dá sob altos custos políticos e sociais. Podem-se já listar alguns desses custos: restrição do espaço para a pesquisa desinteressada e do pensamento crítico; conversão do intelectual em empreendedor ou gestor de projetos; fim da dedicação exclusiva como forma de contratação do trabalho intelectual; fim da carreira acadêmica.

Pesquisa desinteressada e reflexão crítica fazem parte de um mercado restrito de poucos pensadores e leitores cultos desprovidos do capital próprio para operar dentro da lógica econômica; portanto, não são capazes de trazer recursos financeiros para a manutenção das atividades acadêmicas, não compram computadores nem constroem prédios, não geram projetos. Suas pesquisas são em geral lentas, dependem de longos períodos de maturação e não têm resultados imediatos; logo, não fazem parte da lista de prioridades das novas universidades baseadas na relação custo-benefício.

Gestão de projetos é a nova praga que ataca pesquisadores desavisados. Nessa rubrica pode-se arrolar todo tipo de projeto, pois, aos poucos, eles vão sendo formatados todos do mesmo jeito. Sejam projetos de pesquisa, preferencialmente em grupo, com chefe de pesquisa ou de linha de investigação, pesquisadores sênior, júnior e auxiliar, técnico, etc., ou projetos de cursos de formação de profissionais de distintas áreas, com coordenadores, subcoordenadores, responsáveis, assessores técnicos, etc. Ou ainda projetos de consultorias, em que atuam consultores, assessores, auxiliares, técnicos, etc.

O tempo necessário para a formulação de tais projetos e de seus subsequentes relatórios aos contratantes e financiadores é todo ele roubado do tempo de pensamento do intelectual. Entretanto, mais grave do que o tempo dedicado a esse tipo de atividade e retirado da pesquisa, talvez seja a prática nova que se instala e que desmonta o velho raciocínio - apoiado na observa-

ção, guiado pela dúvida que persegue o novo, que se debruça sobre a memória que permite a leitura e releitura de um texto por dez ou vinte anos - e vai construir o raciocínio rápido, linear, objetivo, pragmático e econômico. O fim da dedicação exclusiva como forma de contratação de intelectuais pelo Estado e o desmonte da carreira universitária são as maiores perdas.

A releitura dos textos de Weber sobre a universidade alemã, sobre a *ciência como vocação*; do belo texto de Nietzsche sobre Schopenhauer; ou de Jacoby sobre os últimos intelectuais americanos faz pensar que se confirma no Brasil o que previam ou constatavam esses autores para a Europa e os Estados Unidos: a expansão universitária destrói a possibilidade do “intelectual público”. Restam os especialistas, os técnicos e agora, talvez, os gerentes de projetos⁸.

Um olhar sobre as discussões prolongadas dos intelectuais brasileiros, nas décadas de 1920 a 1940, sobre o que deveria ser a universidade brasileira permite avaliar o custo enorme que foi construir essa idéia do intelectual que teria na universidade o seu lugar privilegiado de trabalho. Este que deveria ser alguém livre, em certa medida protegido das necessidades econômicas e das pressões políticas, para poder pensar, elaborar a crítica, sem compromissos partidários ou de qualquer outra ordem que não fosse o bem público e as questões interpostas pela sociedade e pela própria ciência, pelo conhecimento⁹.

A chegada e a instalação das práticas de contrato e convênios como forma de captação de recursos para a manutenção da universidade produzem um efeito perverso sobre o que vou chamar aqui, por falta de um melhor termo, de identidade do intelectual. Ele perde a imagem de pensador e crítico, de estudioso e criador e passa a apresentar-se como um gerente, como um homem de negócios. Nessa perspectiva, a dedicação exclusiva à docência e à pesquisa deixa de fazer sentido, pois a lógica que comanda o “empreendedorismo” é a lógica da produtividade e da acumulação, do lucro e,

⁸ Nietzsche (1978). Weber (1982). “Os ganhos da vida acadêmica – salário, segurança, férias – pareciam compensar amplamente as desvantagens: as ocasionais conferências às oito horas da manhã, a maçada dos comitês e, às vezes, um novo endereço distante dos velhos amigos. No entanto, o balanço não inclui as perdas reais, menos visíveis, mas afinal decisivas. A remodelação da vida dos intelectuais implicou a remodelação da vida intelectual”. Russell, Jacoby. *Os últimos intelectuais*. Trad. Magda Lopes. São Paulo: EDUSP, Trajetória Cultural, 1990.

⁹ Paim (1982).

portanto, conflita diretamente com a lógica da dedicação exclusiva, que visava em certa medida proteger o pensador crítico e assegurar o espaço da pesquisa e da descoberta.

Os convênios e contratos trazem ganhos suplementares aos docentes, como já mencionado, e aí aparece o conflito frontal com a lógica da dedicação exclusiva e da carreira acadêmica. Começa, pois, o processo de “contorção” da estrutura organizacional universitária. Criam-se órgãos encarregados da propaganda e da comercialização dos “produtos acadêmicos”, dispensam-se os velhos colegiados considerados arcaicos e rabugentos, libera-se ou, para usar a palavra da moda, flexibiliza-se o contrato de dedicação exclusiva, outra ra objeto de desejo de todo jovem intelectual. A ordem é atender às demandas imediatas. Não há tempo para discussão nem para elaborações demoradas consideradas preciosismo — o ritmo é veloz. Sennett, em *A corrosão do caráter*, observa os efeitos da flexibilização na organização do trabalho. De suas observações a que me chama a atenção não é apenas o engano representado pelo ganho de liberdade em relação ao modelo fordista, propagandeado pelos defensores do modelo, mas a mudança radical que atinge empresas e instituições. Nas palavras de Sennett: “O ingrediente de mais forte sabor nesse novo processo produtivo é a disposição de deixar que as mutantes demandas do mundo externo determinem a estrutura interna das instituições”¹⁰.

Essa tem sido a observação mais precisa com relação à universidade pública. A criação de comissões, órgãos de assessoria, escolas paralelas e fundações desfigura o modelo da instituição pública, como uma escultura em bronze torcida ao calor do fogo.

Agora caberia perguntar, também, que transformações atingem a escola pública e seus dirigentes. Pois, se o discurso da produtividade atingiu a universidade pública, não preservou também a escola fundamental e média. Estas foram tratadas de decadentes, passíveis de resgate, como se fossem naufragas de uma anterior viagem luminosa. Os professores foram considerados incultos e mal formados e aos dirigentes, além de incultos, tornou-se lugar comum considerar autoritários e negligentes. Diante desse quadro, a formação continuada apareceu como a solução mágica que, sem colocar em discussão o lugar social da escola no novo modelo econômico e social, deve dar conta de objetivos e metas que os docentes e dirigentes da educação desconhecem...

Nos congressos acadêmicos da área da educação, a formação conti-

¹⁰ Sennett (2001, p. 60).

nuada foi vista como possibilidade de revitalização das práticas educativas e como criação de espaço de estudo para os professores e dirigentes das redes públicas, garantida na LDB da década de 1990 e financiada pelos organismos internacionais. Intelectuais e burocratas uniram-se na legitimação de mais uma etapa de formação de professores. Acolheram sem maiores críticas a ideologia do novo capitalismo, materializada na produção e no consumo de cursos de toda ordem. Pois é nesse quadro que vai acontecer o nosso Curso de Gestores.

Passo a relatar agora como foi vivida na coordenação a experiência desse projeto, tendo consciência, pelo menos em parte, dos aspectos tratados neste texto. Se não tínhamos plena consciência, possuíamos algumas pistas importantes sobre o que poderia ser essa nova modalidade de curso, dentro de um formato pouco usual no mundo acadêmico. Tais pistas já nos tinham levado a rejeitar outros projetos similares, desenvolvidos no Estado de São Paulo, pela Universidade de São Paulo - USP - e pela Universidade do Estado de São Paulo – UNESP.

Decidiu-se, pois, provar do veneno. Pode-se ter uma idéia dos problemas concretos que envolvem um projeto com número de alunos e professores equivalentes ao de três faculdades ou institutos grandes da Unicamp postos em funcionamento ao mesmo tempo. É importante sublinhar que, quando a Faculdade de Educação recebeu a proposta feita pela reitoria para que elaborasse um projeto de curso destinado a 12.000 dirigentes de escolas, a contestação foi imediata, tanto quanto o encantamento.

Depois de três meses de negociações internas e externas, iniciou-se a construção do projeto destinado a 50% dos dirigentes, ou seja, 6.000 estudantes. Cuidou-se para que fosse um projeto institucional - da Faculdade de Educação, não de um grupo de professores - e de imediato criou-se um colegiado coordenador para o projeto.

A pergunta que nos mobilizava era: qual a melhor formação que poderíamos oferecer aos dirigentes das escolas públicas de São Paulo, sem trair os mais elementares princípios da nossa vida acadêmica? Decidimos pela montagem de um curso com base nas pesquisas realizadas na Faculdade, em seus grupos de pesquisa, com seus pesquisadores internos e externos.

É preciso lembrar que o curso de Pedagogia da Unicamp já não oferecia a habilitação em Administração Escolar há mais de uma década e que a

Secretaria de Educação esperava contratar um curso de “empreendedorismo”. Sendo assim, quando a licitação foi vencida pela Unicamp, foi possível criar um curso diferente dos tradicionais de formação de diretores, depois de enfrentar a discussão e rejeitar a idéia de formação de empreendedores.

Mais três meses de negociações internas e externas e o projeto estava pronto. Algumas das idéias norteadoras do curso revelam as concepções que se tem da escola pública, seus professores e dirigentes. Pensava-se que o mais importante nesse curso era fazer, com os estudantes, um exercício de pensamento, o mais amplo e profundo, sobre a escola pública, a sociedade e a cultura.

Montou-se o programa tentando assegurar que a forma não traísse o conteúdo. Se a idéia era buscar o pensamento, a crítica e a criação, as práticas teriam que ser coerentes com essas idéias. Como fazer? Com que material contar? Com que professores?

As respostas foram surgindo ao longo de reuniões nunca mais curtas do que cinco ou seis horas. Pesquisadores, videoaulas, livros, imagens...

A primeira idéia era inserir os novos estudantes – 6.000 gestores estudantes - dentro dos grupos de pesquisa, o que era simplesmente impossível, dada a quantidade de estudantes. Pensou-se então em inserir os pesquisadores dos grupos de pesquisa no curso, o que nos parecia mais viável, pois havia diferentes possibilidades de inserção no projeto. Alguns professores assumiram a coordenação de disciplina ou apenas algumas aulas presenciais, outros escreveram textos para o curso, outros ainda realizaram aulas, gravadas em vídeo e distribuídas aos alunos.

As videoaulas tiveram um papel relevante no curso, pois foram em geral realizadas por professores convidados, especialistas reconhecidos em suas matérias e serviram como convite aos estudantes para o estudo do tema. Distribuídas a todos os estudantes, eles puderam assistir quantas vezes lhes pareceu necessário.

A proposta do curso, fundamentada na idéia de que a escola é parte da cultura e que não pode ser tratada ou entendida independentemente desta e da sociedade, obrigava-nos a lidar com os produtos dessa mesma cultura. Neste sentido, o cinema, as imagens, a tecnologia de comunicação e os livros ganharam um lugar privilegiado.

Quanto à tecnologia, não apenas foi o suporte de cinquenta por cento do curso, realizado a distância, como também se configurou numa das discipli-

nas do currículo, encarregada do estudo e da discussão do lugar da tecnologia na escolarização básica e na sociedade contemporânea.

Proporcionar aos gestores um reencontro com os livros era outra idéia norteadora do curso. Para tanto, cuidou-se de garantir que o maior número possível de estudantes freqüentasse o curso na Universidade Estadual de Campinas, onde se mantinham abertas as bibliotecas e livrarias. Contrários à indústria da fotocópia e da apostila, optamos pela edição de uma coleção de livros como parte do trabalho.

No início do curso foram editados três volumes da coleção, com textos escritos especialmente para serem lidos no curso, alguns textos clássicos, um livro de exercícios, entre outros materiais. Os livros foram distribuídos a todos os estudantes, professores e Diretorias de Ensino do Estado. No final do curso, outros três volumes – que estão em fase de preparação – serão editados com os seguintes textos: um volume com os dez melhores Trabalhos de Conclusão de Curso dos estudantes; um volume com um artigo escrito por autor ou conjunto de autores escolhidos pela equipe de cada disciplina, contendo um estudo da experiência; e um terceiro volume contendo os artigos de autores convidados pela Coordenação do Curso. Com esse trabalho espera-se concluir o projeto.

O trabalho com cinema atravessou distintas disciplinas; entretanto, a leitura e interpretação de imagens, os estudos literários e biográficos ganharam uma disciplina especial, convidando os estudantes a uma ampliação de seu universo de leitura. E procurando visualizar as mais variadas formas de educar o olhar, o gosto e a sensibilidade.

A idéia de realizar um curso baseado na pesquisa realizada na Faculdade de Educação trouxe para dentro do programa temas não tradicionais para o campo da gestão educacional; como exemplo podem-se citar os temas agrupados na disciplina Cotidiano Escolar. Nela estiveram reunidos os estudos sobre violência, juventude, sexualidade, entre outros. Ou o caso da disciplina Gestão, Currículo e Cultura que, embora faça parte da tradição de estudos ligados à gestão, neste curso, foi organizada com base em pesquisas realizadas nos distintos campos do ensino, tendo como fio condutor a possibilidade de construção de um currículo a partir do estudo da cultura e da sociedade.

Os temas tradicionais não ficaram de fora do programa; este é o caso de Planejamento e Avaliação; Gestão Escolar; História da Administração Escolar e Políticas Públicas. O estudo das relações de trabalho com o foco sobre os

profissionais da escola também foi abordado no curso.

Desde o início, pensava-se em como chegar a garantir a elaboração de uma produção acadêmica por parte dos estudantes, pois, ao longo das negociações sobre a natureza do curso, este acabou por ser estabelecido como um curso de pós-graduação, o que não era a proposta inicial. Sendo assim, entendia-se que o trabalho de final de curso deveria ter um lugar importante, tanto quanto têm as dissertações e teses nos mestrados e doutorados.

Para oferecer possibilidades de realização do Trabalho de Conclusão de Curso, exposição e defesa pública, foi necessário ampliar o prazo de conclusão e o número de horas de curso. Entretanto, esse talvez seja mais um dos pontos nevrálgicos do projeto. Dos seis mil ingressantes, quase cinco mil fizeram o Trabalho de Conclusão de Curso, em torno de setenta e cinco por cento dos alunos, que receberam uma sessão de orientação à distância, ou seja, uma leitura e um comentário escrito da primeira versão de seu texto e uma segunda leitura, já do texto final para avaliação. O resultado do trabalho foi apresentado em sessão coletiva de *posters*, a nosso ver, de forma muito precária, em que pesem os esforços de professores e estudantes.

Algumas reflexões cabem neste final de percurso sobre como acontecem esses programas para gestores e professores das escolas públicas, seguindo uma observação a partir da universidade.

O programa é pensado nos gabinetes centrais da Secretaria de Educação e são os técnicos os encarregados de perceber as necessidades de formação dos quadros da Secretaria. Eles estudam e consultam aqueles que serão objetos dos programas. Estes, por sua vez, opinam em geral favoravelmente à realização de projetos amplos, para todos os profissionais, em universidades de prestígio¹¹. A partir daí são montadas as licitações, por um lado buscando a instituição capaz de executar um projeto específico, gerado fora dela, e por outro tentando fazer a divulgação e a inscrição dos interessados, futuros estudantes.

¹¹ Soubemos, por exemplo, que a escolha da Unicamp ocorreu porque os diretores colocaram como condição que fosse numa das três universidades públicas, caso contrário eles não participariam. Porém a preferência do então secretário de educação era por uma universidade privada de São Paulo. Não temos como comprovar a informação.

Dentro do espírito empresarial de busca do menor custo e maior benefício, cria-se um novo mecanismo no serviço público: é o contrato assinado entre a Secretaria que oferece a oportunidade ao seu servidor e este. Portanto, antes de ser matriculado, o aluno assina um contrato no qual se compromete a frequentar o curso, do início ao fim, sob pena de pagamento de uma pesada multa no caso de abandono.

No caso da nossa experiência, depois do primeiro mês de curso, marcado por euforia de ambos os lados: a universidade, encantada com seu feito – trazer seis mil diretores de escola da rede pública estadual para dentro de uma das melhores universidades do Brasil, e os diretores, deslumbrados por terem sido recebidos neste espaço privilegiado das melhores universidades do Brasil, a história mudou e voltamos todos a ser o que éramos antes e a nos situar em nossos lugares sociais.

Se os docentes e estudantes da universidade não puderam deixar de se preocupar com suas pesquisas e aulas regulares, os diretores também não foram dispensados de suas tarefas diárias e das reuniões convocadas muitas vezes sem aviso prévio.

Os diretores das escolas públicas de São Paulo são na sua maioria mulheres com idade superior a quarenta anos e que cumprem jornada de trabalho de quarenta horas semanais. Possuem formação superior, muitos com mais de um título de graduação. São responsáveis legais por suas escolas e, portanto, respondem a chamadas nos três turnos – manhã, tarde e noite –, embora sejam auxiliados por um vice-diretor, este em geral responsável por um dos turnos de trabalho.

Durante o curso, um dos problemas mais frequentes foi a impossibilidade de comparecimento às aulas ou à realização das atividades à distância, por parte dos gestores, pela sobrecarga de trabalho, ou mesmo pela incidência de compromissos agendados pela Secretaria de Educação nos horários do curso.

Neste projeto, aparece ainda outro objeto de disputas, encantamento e desencanto que em muitos momentos dificultou o andamento dos trabalhos. Trata-se da educação a distância, vista pela equipe do Ministério da Educação do governo Fernando Henrique Cardoso como a possibilidade de redenção da educação nacional, rejeitada pelas melhores universidades do País, e que aqui foi posta à prova, dentro de uma faculdade em funcionamento regular, sem estrutura especialmente montada para esse fim.

É certo que ainda não se tem uma idéia definitiva dos efeitos e das possibilidades do trabalho realizado, mas algumas pistas de análise podem ser encontradas. De nossa parte, perdemos o preconceito de que a comunicação eletrônica tenha que ser fria e impessoal; de que na educação a distância não existiria diálogo ou tantas outras esquisitices, como, por exemplo, que com o domínio dos meios eletrônicos a leitura seria varrida do universo da escola. A percepção mais gratificante foi justamente a de que a leitura, neste curso, teve um lugar importante. Por outro lado, os estudantes descobriram novas formas de fazer suas buscas e suas pesquisas e, ainda, a colaboração entre os estudantes se deu durante todo o tempo. Nossa hipótese é de que, ao submetermos o curso à filosofia da Faculdade de Educação da Unicamp, logramos colocar, em certa medida, a tecnologia a serviço da educação. Contudo, isto só foi possível parcialmente, pois a universidade não dispunha de infra-estrutura para um curso com tantos alunos, embora os professores e estudantes de pós-graduação tivessem se esforçado para exercitar essa modalidade de ensino. Muitos problemas persistiram. Talvez o mais grave tenha sido a necessidade de contratar uma empresa privada para hospedar a plataforma de EaD, pois na universidade não havia máquina capaz de fazê-lo. E assim encontramos novamente com a lógica econômica a ditar para a academia a forma de fazer o ensino e a pesquisa. Como se a forma não fosse, ela mesma, conteúdo.

É evidente que a massificação no ensino não é resultado dos meios eletrônicos, mas produto de um conjunto de vários fatores. Basta observar as práticas correntes na sociedade contemporânea e não teremos dificuldades em encontrar indícios de massificação crescente: o desaparecimento progressivo de zonas e horas de silêncio nas cidades, de manifestações singulares na música, no cinema, na arquitetura, na moda, na gastronomia; o desaparecimento progressivo de tradições de toda ordem são alguns desses indicadores.

Os computadores, como os livros, podem conquistar um lugar central na educação e na cultura, não significam um mal ou um bem *a priori*. Cabe lembrar que, nas universidades, os pesquisadores não conseguem mais pensar seu *métier* sem as modernas redes científicas, as bibliotecas eletrônicas que se multiplicam a cada minuto. Entretanto, é de responsabilidade dos educadores a reflexão constante, não apenas sobre os conteúdos da educação como também sobre a forma como ela se dá.

Para concluir, cabe lembrar os mesmos autores já citados no texto, Weber, Nietzsche, Sennett, Jacoby e Corbalán, para pensar quanto de ganho e

de perda significou tal experiência: sem dúvida, se logramos realizar um curso com titulação de aproximadamente setenta e cinco por cento dos alunos e se obtivemos mais de oitenta e cinco por cento de aprovação na pesquisa de opinião junto aos mesmos alunos; se assim aumentamos significativamente os índices quantitativos de produção na Faculdade de Educação e colaboramos com a captação de recursos para a manutenção da universidade, é certo que o objetivo maior que nos levou a realizar o curso não foi alcançado.

Pensávamos em fazer um experimento capaz de estabelecer um diálogo entre nossos estudos e as práticas políticas e de gestão da rede escolar pública. Pensávamos que, ao final da experiência, iniciáramos uma série de estudos a partir do banco de dados elaborado com os textos produzidos pelos alunos gestores ao longo do curso – mais de um milhar de memoriais de formação, mais de um milhar de projetos de escola e mais de um milhar de monografias científicas. Tínhamos a expectativa de que essa modalidade de ensino, como também a nova organização da universidade pública, passaria a ser objeto de nossas reflexões.

Constatamos, porém, que, antes mesmo de se concluir o projeto, já novos cursos são negociados respaldados pelo sucesso deste. Os efeitos mais perversos da implantação dessa lógica não aparecem de imediato, há que tomar distância para ver mais e melhor.

Referências

- AZEVEDO, Fernando de. *História de minha vida*. São Paulo: José Olympio, 1971
- AZEVEDO, Fernando. *História de minha vida*. São Paulo: José Olympio, 1971
- CORBALÁN, Maria Alejandra. *El Banco Mundial. Intervención y disciplinamiento. El caso argentino, enseñanzas para América Latina*. Buenos Aires: Editorial Biblos, 2002.
- CORBALÁN, Maria Alejandra. Entre “lo propio” y lo público. Bagaje académico y tecnocrático. *Conferência* proferida em Bogotá, maio de 2005.
- CORBALÁN, Maria Alejandra. Entre “lo propio” y lo público. Bagaje académico y tecnocrático. *Conferência* proferida em Bogotá, maio de 2005.
- NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. Schopenhauer como educador. In: NIETZSCHE, Friedrich. *Obras incompletas*. Seleção de textos: Gerard Lebrun; tradução e notas: Rubens Rodrigues Torres Filho; posfácio: Antônio Cândido de Mello e Souza. 2.ed., São Paulo: Abril Cultural, 1978.

PAIM, Antonio. Por uma universidade no Rio de Janeiro. In: SCHWARTZMAN, Simon (org). *Universidade e instituições científicas no Rio de Janeiro*. Brasília: CNPq, 1982.

RUSSELL, Jacoby . *Os últimos intelectuais*. Tradução: Magda Lopes. São Paulo: EDUSP, Trajetória Cultural, 1990.

SENNETT, Richard. *A corrosão do caráter. As conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Tradução: Marcos Santarrita. Rio/SP: Record, 2001, p. 60.

TEIXEIRA, Anísio. *Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969*. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1989.

TEIXEIRA, Anísio. *Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969*. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1989.

WEBER, Max. A ciência como vocação. In: WEBER, Max. *Ensaio de Sociologia*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1982.

Enviado em ago./2007
Aprovado em ago./2007

Agueda Bernardete Bittencourt
Profª Drª da Faculdade de Educação da Unicamp
Rua Bertrand Russel, 801.
Cidade Universitária "Zeferino Vaz" - Barão Geraldo
CEP: 13083-970 - Campinas/ SP
E-mail: agueda@unicamp.br
