

O ESPAÇO SOCIAL DO ESPECIALISTA EM EDUCAÇÃO

Rejane de Medeiros Cervi
Departamento de Planejamento
e Administração Escolar do
Setor de Educação da
Universidade Federal do Paraná

Apresentação

Convidada para relatar o tema geral do VI Simpósio Brasileiro de Administração Escolar, realizado pela Associação Nacional de Profissionais da Administração Escolar, ANPAE, em janeiro de 1974, em Recife, coube-me o encargo de construir relações subsidiárias para a formulação de indicadores curriculares para os sistemas de formação específica do Especialista em Educação.

O presente trabalho representa uma síntese daquela abordagem, mantendo o seu caráter geral, abrangente e introdutório, simplificado e adaptado para efeito desta publicação.

Introdução

Qualquer que seja a intenção que se debruce para a formação escolar do especialista em educação, impossível se torna definí-la em condição apriorística, sem considerar aspectos e relações condicionantes de uma política de formação de quadros para a tarefa educacional nas organizações.

A reflexão, pois, nos impõe um recuo, uma tomada de distância de um limite prescrito para esboçar o sentido de funções complexas e diversificadas do especialista em educação, as quais extravasam circunstâncias conhecidas no sistema escolar convencional e se situam no âmbito de outros sistemas, seja no governo das políticas tecnológicas, econômicas e culturais, ou nas universidades e outras agências que desenvolvem programas de promoção social e educação continuada.

Esse procedimento favorece a descoberta do espaço social do especialista em educação, a sua razão de ser nas organizações.

Em sua continuidade, estreitamos a conexão entre as necessidades estruturais da organização escolar e a formação específica do especialista em educação.

A abordagem se fecha, provisoriamente, sobre a indicação de problemas de institucionalização profissional do especialista em educação.

Desenvolvimento.

I - O espaço social do especialista em educação

No conjunto das unidades sociais com objetivos específicos — as organizações — situa-se a autoridade dos especialistas, justificada pela manipulação de conhecimento específico — aplicação, manutenção e comunicação — em maior ou menor proporção, conforme a natureza técnica das tarefas.

Até certo ponto, pode-se considerar como viável o esboçar um *zoneamento funcional* para o especialista em educação, através a categorização de *circunstâncias típicas* no espaço social.

Num esforço preliminar, selecionamos uma relação de oito dessas circunstâncias ou zonas funcionais:

A) A primeira delimitação, a mais próxima e das mais explícitas, constitui o *sistema escolar convencional*. Invenção social institucionalizada e especializada, oferece, em razão de seus objetivos e de sua maturidade técnica significativamente diversificada, oportunidade sistemática de absorção de especialistas, processo sob efeito formal ainda lento.

O potencial de autonomia concedida ao profissional da educação nesse âmbito — criação e aplicação de conhecimentos — obedece à divisão social de competências hierarquizadas e consolidadas no modelo burocrático que instrui e controla o sistema escolar.

Malgrado a centralização latente que rege a burocracia periférica, os papéis especializados na organização escolar tendem a ser cada vez mais interiorizados, face à sua responsabilidade de operar e inovar sobre o processo de intervenção pedagógica, eixo virtual de constructos operacionais e axiológicos, enquanto:

“une école progressiste est possible, à partir d’un combat politique général pour une société renouée, et en tenant simultanément le front pédagogique car il possède sa spécificité” (1)

B) Ainda a nível do sistema escolar convencional, é de se enfatizar as possibilidades profissionais do especialista em educação na *Universidade*,

em face da propriedade de uma “pedagogia universitária”.

Pouco desenvolvida, ou melhor, com uma vida ainda curta e assistemática, teve ameaçada a sua vocação pelo desencadeamento de processos desintegradores produzidos pela implantação radical da “racionalidade”, critério-matriz da última reforma universitária, fator de quase estrangulamento da filosofia educacional e da dimensão humanista da função formativa do ensino superior.

A impressão assimilada é de que a Universidade brasileira, em sua fase de re-estruturação, se bastou pelo critério de racionalidade instrumental, relegando a uma prioridade secundária a doutrina da racionalidade crítica e criadora, onde a idéia de Universidade ultrapassa a sua perspectiva de produtora de ciência e tecnologia de efeito desenvolvimentista de valor econômico, para corresponder “a uma exigência de formação da pessoa”... “tornando-a a instância de reflexão sobre as condições e o sentido do desenvolvimento”... (2).

Seguem-se iniciativas de pedagogia universitária através programas de treinamento e aperfeiçoamento docente e organizacional, de instalação de seções técnicas de ensino, além de outras intervenções de conotação administrativa, de extensão universitária e de pesquisa institucional. Resta alcançar, ainda e sobretudo, a integração dos esforços acadêmicos no sentido essencial dos valores e metas formativas, relacionando, com o exame científico, a consciência social e pedagógica da Universidade.

C) A terceira circunstância de atuação do especialista em educação se prende aos sistemas paralelos à organização escolar convencional, cujos objetivos específicos de aprendizagem e de desenvolvimento comunitário convergem e/ou suplementam a atividade daquele.

Conhecidos como para-sistemas ou *sistemas para-escolares* ou *educação extra-escolar*, encontram-se em processo de semi-especialização e de especialização, conquanto possibilitam tanto a comunicação quanto a criação de conhecimentos. Sua tipologia tem sido trabalhada por autores diversos, (3) não tendo se esgotado suas referências.

Todavia, em termos dos objetivos organizacionais, introduziu-se uma abordagem classificatória das formas de educação extra-escolar (4) que discrimina: a) a dimensão criadora, quando voltada para a expansão da personalidade (programas de lazer, animação cultural, educação religiosa, etc); b) a dimensão protetora, quando voltada para o domínio do ambiente físico, humano e social (programas de planejamento familiar, saúde pública, organização econômica, organização política, etc); a dimensão utilitária, quando voltada para a qualificação, valorização e promoção profissionais (adaptação aos empregos, manutenção dos conhecimentos, promoção profissional, formação sindical).

Dentre os exemplos mais conhecidos ou de maior frequência incluem-se os programas educacionais das instituições SENAC, SENAI,

SESC, Departamento de Ensino para o Trabalho da LBA, Fundações Culturais, Projeto Rondon e outros. Os Centros de Pesquisa inserem-se também nesta circunstância, representando significativas conquistas: Fundação Carlos Chagas, IPE, etc.

D) Como quarta circunstância de atuação do especialista em educação, situam-se as organizações não especializadas, entre as quais, as *empresas* — organizações de produção, de propriedade e administração particulares — cujo objetivo comercial é vital para sua sobrevivência e crescimento, que utilizam ou poderão utilizar especialistas em educação, na estrita medida de sua compreensão de estratégias educacionais no processo de desenvolvimento organizacional e gerencial.

Integram, hoje, as grandes empresas, departamentos de desenvolvimento de pessoal, insuflados por uma plataforma de programas de mudança organizacional com base nas ciências do comportamento e da administração e demandando a participação de especialistas em educação em tarefas de Grupos de Aprendizagem, Grupos Auto-analíticos, Grupos de Encontro, Processos Educacionais em Laboratório de Sensitividade, ou de Desenvolvimento Organizacional. Além desse recente desempenho, o especialista em educação vem tradicionalmente atuando na condição de técnico de treinamento, assistente de recrutamento, de seleção, de aperfeiçoamento e de promoção de pessoal.

E) Com o surgimento das *organizações de serviço*, ou organizações de especialistas e, como ilustração particular, os escritórios de planejamento de desenvolvimento de local integrado, forjou-se nova oportunidade operacional para o especialista em educação, aqui com uma destacada conotação de prática interdisciplinar.

Incluem-se, também, nesta circunstância, os escritórios de assessoria educacional ou pedagógica, as instituições de pesquisa, as clínicas psico-pedagógicas e outras agências.

F) Tem-se como recente a delimitação espacial para o especialista em educação constituída pelas organizações intermediárias de cunho político-administrativo, que não criam, não aplicam, não comunicam e não controlam o conhecimento, mas carregam significativa soma de recursos financeiros para programas que estabelecem e sobre os quais decidem e delegam. São as instituições promotoras de convênios e/ou as "gerências", que constituem a estrutura de empreiteiras destinadas a suprir, quando não eliminar, a autonomia das organizações pretensamente especializadas.

Em uma situação supostamente descentralizada como o é o sistema educacional brasileiro (e resta questionar essa concepção), essas gerências integram o esquema de "administração periférica" articulada ao

G) As utopias da última década, que salientam a perspectiva de um processo de educação permanente, justificam o surgimento de funções claramente diferenciadas, mas não necessariamente hierarquizadas, relacionadas a novas estruturas de aprendizagem. Constituem papéis possíveis num sistema de educação permanente: produtores de documentação e informação, preparadores desta documentação, analistas das situações de informação, programadores, difusores e animadores, avaliadores. (5).

G) Mas não se esgotaria esta tentativa de delimitar o espaço social do especialista em educação sem se proceder referência à dimensão formativa das políticas econômicas e tecnológicas, além da própria política e administração educacional e cultural. Aceitamos a decorrente possibilidade funcional do especialista em educação em escala governamental inter-sistemas na direção do controle da informação e da inovação, da integração e aculturação de soluções tecnológicas, naquilo que extrapola a preocupação técnica estrita, naquilo que conforma questões filosófico-educacionais.

As oito circunstâncias descritas, formais ou não, que delimitam o espaço social do especialista em educação, estão comprometidas com o processo de inovação cultural e institucional, entendido este processo como capacidade que

“parece depender ante todo de la extensión y eficacia de un amplio medio que incluye no solamente a los investigadores científicos, sino a todos los que enseñan, transmiten, elaboran y critican los descubrimientos, no solo de las ciencias de la naturaleza sino también de las ciencias humanas” (6).

No que concerne à densidade de autonomia técnica, é possível ocorrer a conversão de organizações não especializadas ou semi-especializadas em organizações especializadas, desde que se alcance maior caracterização dos objetivos específicos e amadurecimento estrutural da função técnica educacional das organizações.

Diferentemente das profissões tradicionais, como a medicina e o direito, o trabalho do especialista em educação realiza-se precipuamente em contextos interiores organizacionais e, para Etzioni (7):

“é provável que o dilema estrutural mais importante seja a tensão inevitável imposta à organização pela utilização do conhecimento. Todas as unidades sociais utilizam o conhecimento, mas as organizações utilizam mais conhecimento e o fazem da maneira mais sistemática que as outras unidades sociais. Além disso, quase todo o conhecimento é criado em organizações e passa de geração a geração — ou seja, é preservado — através das organizações”.

QUADRO I — ALGUMAS ESPECIFICAÇÕES DO ESPAÇO SOCIAL DO ESPECIALISTA EM EDUCAÇÃO

CARÁTER DAS ORGANIZAÇÕES	MANIP. DO CO-NHECIMENTO	AUTORIDADE PROFISSIONAL	EXPRESSÕES ORGANIZACIONAIS	ESPECIALISTAS
Especializadas	cria aplica comunica controla	autonomia plena: decisão profissional	1. Sistema escolar, com realce às Universidades 2. Instituições de pesquisa 3. Organizações de serviço 4. Escolas experimentais 5. Programas de educação extra-escolar 6. Comissões interministeriais 7. Sistemas de educação pré-escolar (de aplicação e experimental)	Professores Orientadores Supervisores Administradores Pesquisadores Educ. Técnicos de avaliação Planejadores Analistas, Animadores, Produtores de document. Programadores, etc.
Semi-especializadas	aplica comunica	autonomia relativa	1. Sistema escolar, com realce às unidades de I e II Graus 2. Sistemas para-escolares de nivelamento escolar e profissional 3. Programas de educação extra-escolar 4. Sistemas de Educação pré-escolar (assistencial e pedagógica)	Professores Orientadores Supervisores Administradores Planejadores Técnicos de avaliação Inspetores, etc.
Não especializadas	aplica comunica	autonomia relativa subordinação hierárquica	1. Empresas de produção, propriedade e administração privadas 2. Superintendências de desenvolvimento 3. Programas de desenvolvimento comunitário.	Agentes de mudança Planejadores educacionais Técnicos em avaliação, etc.

2. Sistema de formação de especialistas em educação e necessidades estruturais da organização escolar. (sistema escolar convencional)

Aqui, fixamos o conjunto de relações para definição de áreas de formação do especialista em educação na organização escolar, tida como realidade mais controlável do ponto de vista de execução de uma política de institucionalização de quadros, embora se possa tornar a ratificar a afirmação de que o emparelhamento incompleto das personalidades dos participantes com seus papéis na organização tem feito a principal tensão e a origem fundamental do dilema das estruturas organizacionais (8).

Historicamente, temos conhecimento de que, apenas recentemente, a partir da Lei 5540/68, que fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média”, e do Parecer 252/69, que fixa o mínimo de currículo e duração para o curso de graduação de Pedagogia, esboçou-se tentativa de corrigir a fluidez e imprecisão do tratamento genérico do problema do preparo e caracterização do especialista em educação, através a propositura de esquemas alternativos e progressivos de formação pedagógica específica em áreas determinadas de habilitação. As figuras do Supervisor Escolar e do Orientador Educacional, embora com um passado legal de quase meio século, a primeira, e de três décadas e meia, o segundo, não competem enquanto função especializada, com a *prática* da Administração Escolar, mais antiga e mesmo tradicional e abrangente.

As formas vazias e/ou arbitrárias, quiçá,(?), dos antigos “técnicos de educação”, “bacharéis”, “inspetores de ensino”, “orientadores educacionais” ou “pessoas qualificadas para a direção escolar” foram, agora, substituídas por *figuras-enfoque-manipulação*, como se a nova disciplina das áreas de habilitação ou especialização perdesse a atitude clientelista, e pudesse prover criteriosamente os cargos de comando técnico e desempenho que se supõe especializado (autônomo) no sistema escolar convencional.

Uma nova guerra, a dos rótulos, e a manifestação precipitada das associações estanques, classistas, a fragmentar o que ainda não existe.

... Do que se salva na nova doutrina, a busca do *habilitar o especialista no professor* entendida como acréscimo específico a uma base comum de estudos, ou seja, o prolongamento da parte pedagógica do preparo do professor”. (9)

A escorregadia tipificação das áreas de habilitação, na legislação vigente, sofre um agravante: o mercado de trabalho, de natureza acentuadamente pública, é disfuncional, sem disciplinamento de absorção e de tipificação estrutural, restringindo, ainda mais, qualquer propósito de mínimo teor racional para projeção de papéis especializados com formação correlata. (10)

Reconhecemos o caráter antecipatório das figuras ou da definição dos papéis na estrutura organizacional escolar, como resultado da importação de concepções exóticas, apriorísticas em relação às exigências do contexto real. E, aliás, este caráter não é prerrogativa das intervenções no campo da educação. Amoroso Lima já a denunciara em outras circunstâncias (11):

“Foi-se vendo pouco a pouco — e até hoje o vemos ainda com surpresa, por vezes — que o Brasil se formara às avessas, começara pelo fim. Tivera coroa antes de ter povo. Tivera Parlamentarismo antes de ter eleições. Tivera Bancos antes de ter economias. Tivera salões antes de ter educação popular. Tivera artistas antes de ter arte. Tivera conceito exterior antes de ter consciência interna. Fizera empréstimo antes de ter a paz e a força interior. Começara em quase tudo pelo fim”.

Assim, se é que se tentou depreciar o abstrato e, “à noção tradicional do diploma como algo que assegura privilégios ao seu portador contrapor a idéia da formação superior como uma exigência da sociedade para o trabalho em determinado setor, relacionando aos cursos de formação correspondentes, profissões reguladas em lei” (12), a dificuldade de melhor realização deste princípio ficou comprometida ao fato de que os esforços se destinam a formar profissionais moldados ao status quo do sistema escolar, isto é, com projeção de enquadramento burocrático, paradoxalmente com risco máximo de bloqueio profissional.

E nos perguntamos, neste momento, que modelo é este de escola, de administração, e de profissional, que sustentaremos como referência aos sistemas de formação de especialistas em educação? Até onde é legítimo estabelecer comportamentos terminais na formação profissional para aplicação em sistemas que não são sistemas, para escolas que não são organizações, para administração que não é decisão, para conhecimento sem autonomia?

Tomemos distância do sistema escolar para formular questões iniciais sobre as funções especializadas que o integram:

Primeiramente, há que se fazer uma distinção entre a intervenção pedagógica direta, ou educação propriamente dita, e as atividades não docentes com objetivo de sustentação técnica do ambiente escolar:

De acordo com a Figura 1, teríamos, nuclearmente, a atividade docente, isto é, a intervenção pedagógica direta: a educação na intimidade. Os referentes deste processo são o professor e o aluno. Na periferia desta intervenção é possível reconhecer a atuação do orientador educacional. Podemos dizer que tudo o que extrapola o núcleo da intimidade docente representa ação da administração escolar: a direção, a supervisão, a inspeção, o planejamento, avaliação, etc... Enquanto a atividade docente e a orientação

educacional se realizam exclusivamente em escala micro-educacional, à administração escolar se apresenta com abrangência e complexidade variáveis. A nível de área ou de unidade, o processo se inclui na configuração micro-educacional, e, à medida que a administração se orienta à rede escolar e às decisões gerais, defrontamo-nos com a macro-educação.

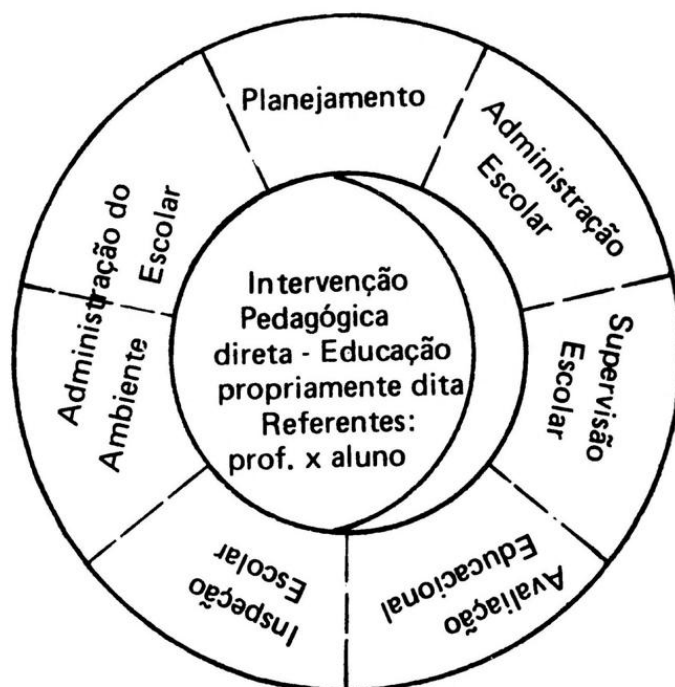


Figura 1 - Distinção essencial entre ato docente ou educação propriamente dita e administração escolar ou atividades não docentes com

Numa projeção prismática (13), estas atividades especializadas de sustentação técnica do ambiente escolar teriam a seguinte conformação, conforme a Figura 2:

2º - Numa projeção prismática, estas atividades especializadas de sustentação técnica do sistema escolar teriam a seguinte conformação abrindo o campo profissional do pedagogo (7).

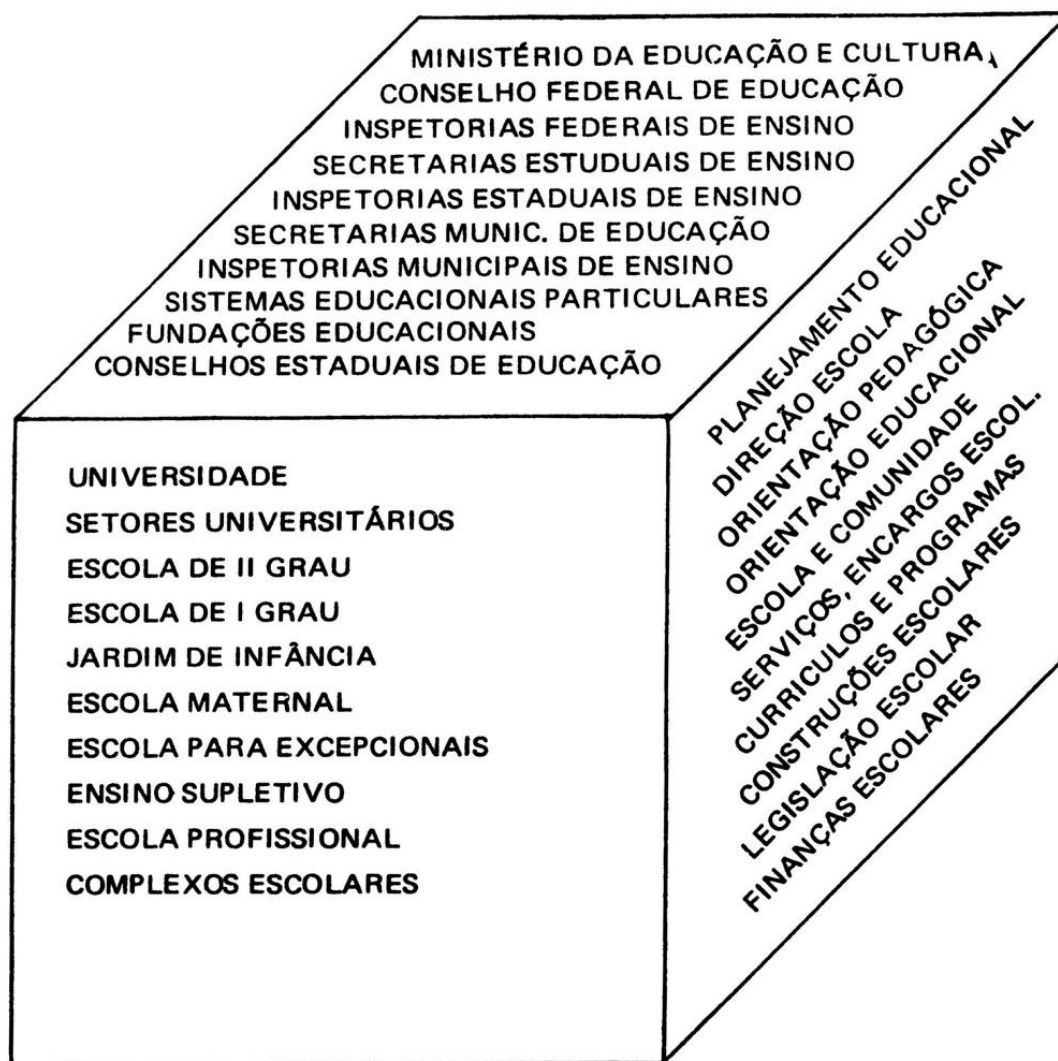


Figura 2 - O "cubo" das ocupações: Campo profissional da Administração Escolar.

LEGENDA:

1. Na linha do comprimento: 10 tipos de escolas.
2. Na linha da largura: 10 tipos de funções técnicas.
3. Na linha da altura: 10 níveis ou tipos de órgãos do sistema escolar.

$$10 \times 10 \times 10 = 10^3 = 1.000 \dots\dots$$

São mil posições diversas. Em variedade, e não em quantidade.

São mil habilitações profissionais futuras

O empirismo e o caráter difuso dos quadros educacionais projetados pelo arcabouço dos estatutos do magistério nos vários Estados da Nação mantém a imprecisão terminológica e conceitual das funções especializadas na organização escolar. Faz-se mister um remanejamento conceitual, não só dessas funções como da própria proposta da administração escolar em sua perspectiva de autonomia técnica e política. Por sua vez, um remanejamento conceitual supõe a adoção de premissas teóricas e legais a serem levantadas para efeito de lograr definições típicas de estruturas organizacionais escolares. Constituem ponto de partida para o delineamento dessas premissas: (14).

- a) compreensão conceitual da função estrutural como expressão das relações cooperativas e de interdependência de um conjunto de pessoas no sistema escolar, agregadas a partir de agrupamentos sucessivamente complexos, em razão de atribuições executivas, decisórias e de comando com caráter autônomo e intercambiável;
- b) tradução intrínseca de variáveis estruturais; concepção de autoridade, órgãos, ligações, peso hierárquico e dinâmica de grupo;
- c) posicionamento e especificação de desempenhos especializados de mediação no ambiente escolar a serem reconhecidos em relação às seguintes áreas de conformação problemática;
 - c.1 sub-sistemas-chave: sensor, de processamento de dados, decisório, de processamento, de controle;
 - c.2 atividades de ligação: comunicação, decisão, equilíbrio;
 - c.3 ações sobre os recursos ambientais e contexto normativo: prover, construir, elaborar, capacitar, aplicar, organizar, manter, selecionar, dirigir, estabelecer, deliberar...
- d) projeção dos quadros educacionais, segundo matriz que equacione:
 - d.1 a dimensão da organização escolar ou da rede escolar;
 - d.2 a polarização da escola ou da rede escolar;
 - d.3 a função pedagógica horizontal (modalidades) e vertical (graus)
 - d.4 as características gerais da estrutura e seus indicadores de autonomia (estrutura concentrada ou desconcentrada; centralizada ou descentralizada);
 - d.5 o escalonamento organizacional (composição dos mandos e da execução);
 - d.6 o coeficiente de enquadramento;
 - d.7 a caracterização do controle (de operação, de gestão

- ou de direção);
- d.8 a possibilidade combinatória de decisões e atividades nas pequenas, médias e grandes organizações escolares.

Em se considerando essas indicações, a autonomia do especialista em educação estaria adstrita à prioridade decisória nas relações funcionais entre os sub-sistemas-chave e os setores planejáveis na organização escolar.

São pois, as definições típicas da estrutura organizacional escolar que condicionam o perfil qualitativo do mercado de trabalho para o especialista em educação. Isto quer dizer que, através do entendimento da classificação explícita de funções e suas correlações, pode-se, concretamente, caracterizar áreas de habilitação profissional e alcançar melhores critérios de adequação da composição dos quadros educacionais.

O dimensionamento dos esquemas no sentido de quantificar e prover o contingente especializado depende, ainda, de estratégias de absorção, de remanejamento de quadros, de promoção, de conversão ou aproveitamento através de suprimento complementar (volta à escola).

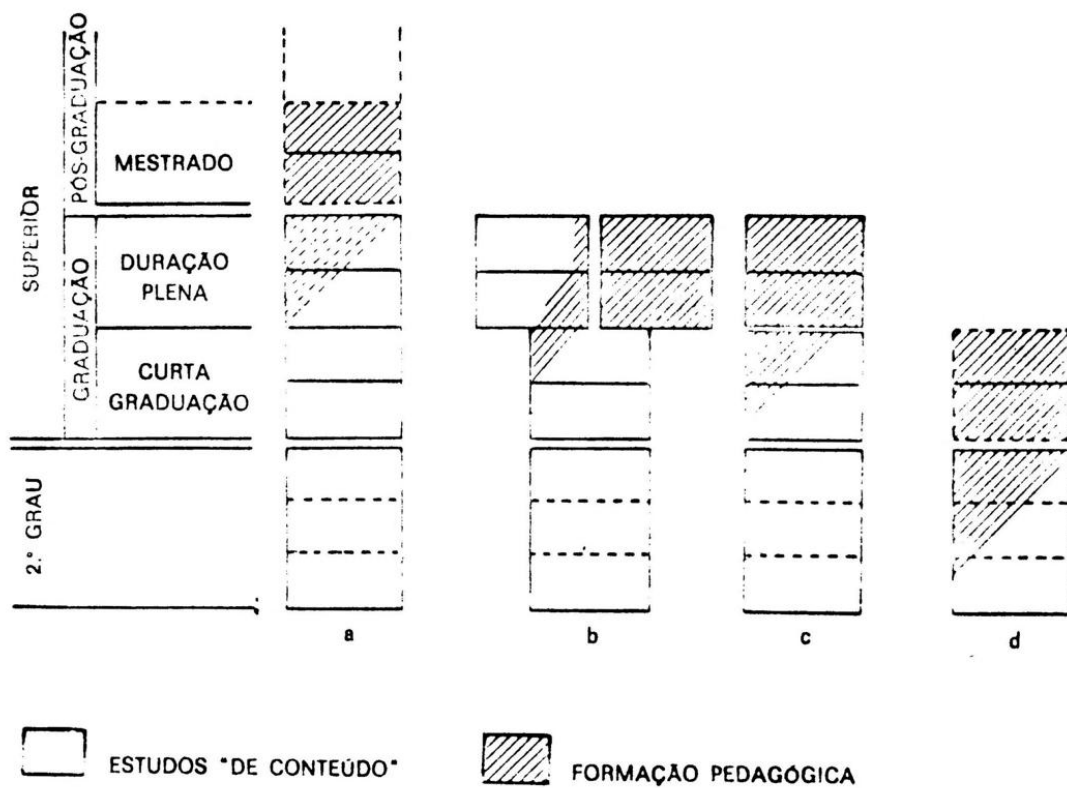
Não seria injusto considerar o mercado de trabalho para o especialista em educação como situação em evolução, tanto na área da organização escolar oficial como na da iniciativa privada, e é possível pretender que estes sistemas atinjam o número suficiente de especialistas, pois o comportamento do mercado de trabalho do especialista da organização escolar é geográfica e politicamente definível e controlável, seja a nível municipal, regional ou estadual.

Resta como hipótese aos sistemas de formação de especialistas em educação a observação de que, *em essência, não deve existir hierarquia formativa*. E aqui nos permitimos discordar da hierarquização teórica dos níveis de habilitação – CFE (15), no que se refere à curta e à plena duração em sua aplicação ao exercício específico no Ensino de 1º e de 2º graus, respectivamente. (Ver quadro dos níveis de habilitação pedagógica). A complexidade da organização escolar sugere a atuação de especialistas com idêntico e apurado teor formativo. Não se encontra sentido, a exemplo, no tratamento discriminatório para os diferentes graus. Para o administrador escolar, a natureza do processo administrativo e o seu exercício técnico não se alteram em relação aos graus pedagógicos. A medida de terminalidade variada está sendo justificada pela limitada absorção dos quadros educacionais ou pela insuficiência da oferta formativa, ou mesmo pela concepção clientelista do que pode ser e fazer o especialista em educação.

A propósito, “o fato de que a lei haja mencionado as habilitações pedagógicas a serem desenvolvidas em nível superior, não importa na obrigatoriedade de que sempre existam profissionais de todas elas em todas as escolas de todos os sistemas de ensino” (16).

PREPARO DE ESPECIALISTAS EM EDUCAÇÃO

NÍVEIS DE HABILITAÇÃO



efeito de maior ou menor diversificação de área de habilitação, mas nunca em razão do grau escolar em que o especialista vai atuar. O administrador escolar do ensino de 1º grau necessitaria, por acaso, de menos informação do que o do Ensino de 2º grau?

A fórmula atual da progressividade para a formação de quadros educacionais sofre interpretações danosas e soluções precárias e, por que não dizer, falsas, quando dependentes de certo formalismo combinado a estratégias ditas realistas. Este formal transitório é ponto de desajuste e imprecisão nos modelos de capacitação de quadros. Seria possível pensar em um elenco rico de alternativas, a partir das realidades, e garantir a sua efetividade e a qualidade intrínseca dos estudos sobre a condição experiencial do especialista. A conversão de professores em especialistas representa um caminho natural no processo de profissionalização docente. E os sistemas de ensino devem garantir esse acesso.

Por outro lado, a duração dos cursos de formação pedagógica servem como indicação de capacitação de conteúdos docentes, desde que realmente se desenvolva uma estrutura metodológica que discrimine áreas de estudos de disciplinas. No caso do especialista, o tratamento diferenciado pode ser admitido em termos da atuação micro e/ou macro-educacional, no máximo.

No caso do supervisor escolar, desde que se entenda que lhe diga respeito a manipulação do currículo, outras precedências de ordem prática se impõem: as generalizações epistemológicas e as abstratas aplicações técnicas podem valer pouco frente às exigências de back-ground na área curricular para a qual se profissionaliza.

As propostas curriculares de capacitação profissional devem considerar, além dos indicadores do perfil quantitativo e qualitativo do mercado de trabalho, existente ou a desejar, os seguintes critérios metodológicos para a construção dos modelos de formação:

1. desenvolvimento de conhecimento específico (metodologia do ensino, metodologia das dinâmicas de grupo, metodologias das áreas de conteúdo, metodologia da mediação organizacional, etc);
2. desenvolvimento da maturidade social do especialista;
3. desenvolvimento de aptidões particulares, isto é, em termos de instância individual e grupal:
 - 3.1 vinculadas às relações interpessoais, inter e intra-grupais, para efeito de comunicação, motivação, decisão, e autonomia do trabalho coletivo;
 - 3.2 relacionadas à congruência crítica; esta congruência se desenvolve através de um referencial informático, com os seguintes indicadores de crescimento: (17)

- a) capacidade de adaptação:
 - a.1 receptividade (mecanismo de informação ampla, diversificada e eficiente)
 - a.2 flexibilidade (acomodação de novas informações)
 - b) capacidade de realização do objetivo (manutenção do esforço e jogo alternativo de objetivos).
 - c) capacidade de integração (diferenciação em sub-grupo sem perder a unidade coletiva e sem sofrer difusão de sua identidade);
 - d) capacidade de manutenção e extensão de padrões (descentração e transcênciação afetivo-ideológica);
- 3.3 relacionadas à exigência virtual de mudança do processo humano e de suas organizações (extrapolação institucional e controle do devir).

3. Problemas de Institucionalização Profissional.

Deve-se reconhecer que a organização educacional é invenção social recente, e que a legitimidade do profissional da educação, além de ser mais recente ainda, é fruto do modelo tecnoburocrático que rege a nossa sociedade nos tempos atuais. A prioridade da discussão em torno de sua formação pode assumir vários sentidos, entre eles, o de consolidação daquele modelo tecnoburocrático, onde a instância administrativa garante a racionalidade de uma "plataforma desenvolvimentista" ou então o sentido de superação dos comportamentos grupal, organizacional e institucional num contexto de maior auto-determinação.

A exigência da discussão fica justificada, preliminarmente, pela situação que vivemos no dia a dia das curtas gestões que se sucedem nos sistemas escolares, onde as decisões estão funcionalmente nas mãos de grupos ocasionais, empíricos, incapazes de criar conhecimento, incapazes de favorecer a comunicação, ou de manter o trabalho regulado ou de promover a inovação, e, se o fazem, apenas nas aparências, servem-se de prerrogativas hierárquicas arbitrárias e inconvenientes ao desenvolvimento auto-gerido das organizações escolares.

Do testemunho irreversível de nossa realidade escolar, no que concerne à ingerência do provimento improvisado — "político" — das posições potencialmente especializadas, da imperfeição do mercado de trabalho, do status transitório do especialista em educação e da desprofissionalização do exercício especializado, derivam, ainda outras questões:

— Podem os objetivos do sistema escolar ser preservados exclusivamente pelo especialista (ou pelos especialistas) em educação?

— É possível afirmar que o administrador leigo não se encontra identificado nem se constitui capaz de compreender as necessidades específicas de uma organização de natureza especializada como o sistema escolar?

— O preenchimento da posição administrativa com o especialista típico (especialista em qualquer outra sub-área do conhecimento aplicado à educação) pode alcançar ligação com os grupos e valores especializados da pedagogia?

A ausência de regulamentação profissional para os especialistas se explica enquanto condição do irrisório amadurecimento social em duas direções:

— dentro do próprio sistema escolar, devido à carência de padrões estruturais-funcionais, e à falta de autonomia para a realização da atividade principal do objetivo educacional;

— fora do sistema escolar, por parte da sociedade, suas expectativas, compreensão, receptividade e controle da educação institucionalizada.

A situação jurídica do magistério — incluído, na categoria, o especialista — merece estudos paralelos, entre outros:

— de caráter sociológico, referente à propriedade de desempenho e validade de representatividade da autoridade profissional e controle social;

— de caráter político, referente às prioridades e propósitos na formação de “quadros”;

— de caráter econômico, referente à caracterização do mercado de trabalho;

— de caráter conceitual, referente à ampla definição de desempenho e padrões funcionais na organização escolar e respectiva sistemática de fixação de estratégias curriculares de capacitação.

A institucionalização da profissão do especialista em educação ultrapassa interesses dos grupos que operam no sistema escolar ou que integram o aparato governamental, e atinge o interesse público, porque a restrição do exercício profissional é uma garantia ao atendimento das necessidades sociais a que a escola pretende corresponder, não podendo, contudo, alimentar uma concepção restritiva de classe.

4. Uma hipótese conclusiva.

A autonomia do desempenho do especialista em educação é a somatória vivencial, em contingência grupal, nas organizações, de critérios que foram descritos e de outros que o presente trabalho não comportou, no seu intuito de introduzir uma problematização para efeito subsidiário de definição de áreas de formação do especialista em educação.

O esboço referencial tentado, ainda sofrerá decodificações conceituais à mercê das intenções ou inclinação perceptiva de quem o receber. Devemos ressaltar, entretanto, que os ítems selecionados e arrolados até aqui, seja em critérios metodológicos, seja nas indagações sobre a regulamentação profissional, integram a insinuação de uma proposta que reconhece o desempenho específico dentro das organizações educacionais, mas que supõe a validade de uma estratégia de revisão da figura atual proclamada do "especialista em educação". Esta estratégia pode representar a *desespecialização* do "especialista" vigente, através de uma inversão, institucional, tanto na estrutura da organização escolar que conhecemos, quanto nas estruturas curriculares de formação pedagógica específica.

A restrição do exercício profissional que uma regulamentação poderá definir terá que evitar a implicação de requisitos formativos restritivos e formalistas. As condições formativas devem ser necessariamente diferenciadas mas não exclusivistas, pois de outra forma estarão corroborando para o arcabouço discriminatório de uma sociedade classista-clientelista.

Guardar o sentido das perspectivas do espaço social do especialista em educação só é possível através do desenvolvimento da capacidade de aperfeiçoamento contínuo do educador enquanto agente de inovação institucional.

5. Referências bibliográficas.

- (1) SNYDERS, Georges. *École, classe et lutte des classes*. Paris, Presses Universitaires de France, 1976: 259.
- (2) SUCUPIRA, Newton. *A condição atual da Universidade e a Reforma Universitária Brasileira*. I Encontro de Reitores das Universidades Públicas. MEC. Brasília 1972: 50.
- (3) IESAE/INEP. Termo de referência do Projeto "Tipologia da educação extra-escolar no Brasil". Rio de Janeiro. s. d. t.
- (4) FURTER, Pièrre. op. cit. in (3): 8
- (5) FURTER, Pièrre. *Le planificateur et l'éducation permanente*. Paris, UNESCO, 1971:62.
- (6) CROZIER, Michel. *La sociedad bloqueada*. Buenos Aires, Amorrortu Editores, s/d: 51
- (7) ETZIONI, Amitai. *Organizações modernas*. São Paulo. Pioneira de Ciências Sociais, 1967: 119.
- (8) _____ Op. cit in (7).
- (9) CHAGAS, Valnir. *Formação do magistério*. São Paulo, Atlas, 1976: 1976 : 103.
- (10) Legislação básica anterior. Decreto-lei 1190/39, Decreto-lei 8530/46. Lei 4024/61. Parecer CFE 251/62. Lei 5540/68. Parecer CFE 252/69.
- (11) AMOROSO LIMA, Alceu. in SALVADOR, A.D. *Cultura e Educação Brasileiras*. Petrópolis, Vozes, 1971: 193.
- (12) Parecer CFE 252/69.
- (13) ESMANHOTO, Lauro. *Campo profissional da administração escolar*. Curitiba, 1971, anotações mimeografadas.
- (14) MEDEIROS, Rejane. *A estrutura dos complexos escolares*. Curitiba, 1972. Monografia mimeografada.
- (15) CHAGAS, Valnir. Op. cit. in (9): 106/7.
- (16) MILLS, Theodore. *Sociologia dos pequenos grupos*. São Paulo, Pioneira de Ciências Sociais, 1970 : 44.