

Curso de Graduação em Ciências Agrárias
Licenciatura a Distância

PLANEJAMENTO E GESTÃO ESCOLAR

Prof. MSc. John Alex Xavier de Sousa
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CCHSA - UFPB

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA - UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS SOCIAIS E AGRÁRIAS

CADERNOS DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS AGRÁRIAS – Volume 6
Caderno Especial 04

FICHA TÉCNICA
CRÉDITOS AUTORAIS LIVRO
© 2011 Editora Universitária da UFPB
Cidade Universitária - Campus I S/Nº - Castelo Branco
João Pessoa - PB - 58.059 - 900

1ª edição – 1ª impressão

ISBN: 978-85-7745-336-8

Este livro é parte integrante do Curso de Graduação em Ciências Agrárias – Licenciatura a Distância do Centro de Ciências Humanas Sociais e Agrárias da Universidade Federal da Paraíba e está integrado ao Sistema Universidade Aberta do Brasil por meio da Coordenação Institucional de Educação à Distância UFPB Virtual e disponibilizado on line no ambiente virtual de aprendizagem em www.ead.ufpb.br.

O teor de cada capítulo é de inteira responsabilidade de seu(s) autor(es).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Fernando Haddad - Ministro

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
Carlos Eduardo Bielschowsky – Secretário de Educação a Distância

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE
NÍVEL SUPERIOR - CAPES
Jorge Almeida Guimarães – Presidente da Capes

UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL
João Carlos Teatini de Souza Clímaco – DEE- CAPES

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO -
FNDE
Daniel Balaban – Presidente do FNDE

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
Rômulo Soares Polari - Reitor

PRO-REITORIA DE GRADUAÇÃO
Valdir Barbosa Bezerra – Pró-Reitor de Graduação

NÚCLEO DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA DA UFPB
Renata Patrícia Lima Jerônimo Moreira Pinto – Coordenadora
Geral da UFPB VIRTUAL

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS SOCIAIS E AGRÁRIAS
Antônio Eustáquio Resende Travassos - Diretor

CURSO DE GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS AGRÁRIAS
LICENCIATURA A DISTÂNCIA

COORDENADOR
Marcos Barros de Medeiros

VICE-COORDENADOR
José Ribeiro de Moraes Filho

COORDENADORA DE EDIÇÃO
Geralda Macedo

COORDENADOR DE TUTORIA
Luis Felipe de Araújo

SECRETÁRIO GERAL
José Fernandes de Araújo Leite

ORGANIZADORES
Marcos Barros de Medeiros
Geralda Macedo
Luis Felipe de Araújo

REVISORES DE ESTRUTURA E LINGUAGEM
Geralda Macedo
Aiene Fernandes Rebouças
Elizandra Ribeiro de Lima Pereira
José Roberto da Costa - Apoio Técnico

PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO
Oba! Multimídia

IMPRESSÃO
Gráfica Agenda

C122 Cadernos de Licenciatura em Ciências Agrárias / Universidade Aberta do Brasil / Universidade Federal da Paraíba; Centro de Ciências Humanas Sociais e Agrárias; Organizadores: Marcos Barros de Medeiros, Geralda Macedo, Luis Felipe de Araújo - Autor: John Alex Xavier de Sousa. Planejamento e Gestão Escolar. Bananeiras: Editora Universitária/UFPB, 2011. v. 6. Caderno Especial 04 : il. ISBN: 978-85-7745-336-8
1. Ciências Agrárias – Ensino Superior. 2. Formação de Professores. 3. Agropecuária e Tecnologia. 4. Educação a Distância. I. Medeiros, Marcos Barros de. II. Macedo, Geralda. III. Araújo, Luis Felipe de. IV. Sousa, John Alex Xavier de.

UFPB/BC

CDU: 63

APRESENTAÇÃO

Prezado e prezada aprendiz,

Estamos iniciando mais um módulo da UAB, para o Curso de Ciências Agrárias. Após haver trilhado certo percurso, até o presente momento, você já deve estar familiarizado com as várias características de um curso virtual. Agora, vamos trabalhar com o componente curricular Planejamento e Gestão Escolar e espero que saibamos fazer desse momento uma oportunidade de creditar a experiência virtual, que hora se inicia, mais um meio profícuo de ensino-aprendizagem. Precisamos superar os possíveis obstáculos juntos e comprovarmos a viabilidade desse intento.

O desenvolvimento de novas tecnologias propiciou a oportunidade de diversificar, em muitos aspectos, a nossa sociedade e a esfera educacional não poderia estar dissociada desse processo. Mas, sempre é bom esclarecer que a tecnologia pela tecnologia não pode solucionar todos os problemas inerentes a socialização do aprendizado, a didática necessária para facilitar a apropriação de competências e habilidades, enfim, uma educação proveitosa aos homens e mulheres planetários. A ação social dos indivíduos precisa permear por valores éticos e solidários, almejando maior justiça nas relações societárias, contribuindo para que o Estado, família, escola e outras instituições sociais, estejam comprometidos realmente com sua responsabilidade para com a instrução, fazendo com que as idéias, contidas na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, bem como todo histórico de garantias de direitos adquiridos pela humanidade, consolidem-se na práxis e sejam ampliadas de acordo com as novas necessidades que emergem num mundo globalizado e marcado pelos problemas tais como os de miséria de uma grande maioria, preconceito devastador e desigualdade social extrema, em que muitos vivem suas mazelas, sacrificando-se em benefício de uma pequena minoria.

Sabemos que a relação entre o professor e aprendiz é crucial para que se estabeleçam elos importantes para o ensino-aprendizagem, mas que essa relação está inserida no contexto de outras relações escolares que, ao invés de serem excludentes, são mais complementares que costumamos a imaginar. O ensino conservador que se ergueu na sociedade ocidental e se concretizou na formação da sociedade capitalista, tornou-se muito mais preso ao processo produtivo que propriamente ao homem em sua complexidade; deteve-se no ensino, como se a responsabilidade do professor fosse o de um mero transmissor de conteúdos e o aluno, de outra parte, fosse o receptor dos mesmos; contemplou a escola como uma instituição fechada e, por conseguinte, apartada de problemáticas sociais e até mesmo existenciais humanas. Por isso, não podemos continuar reproduzindo modelos que são ultrapassados, que continuam sem responder as necessidades de cada ser humano e da sociedade no contexto geral. Precisamos mais que nunca levar em consideração a diversidade seja ela étnica, religiosa, regional, cultural, sexual, etária, entre tantas outras, que foram suplantadas em nome de princípios meramente universalistas. E, assim, contribuir para educação inclusiva.

O planejamento e gestão escolar, como outros componentes das questões institucionais referentes ao ensino, não conseguiu sair imune aos reveses da sociedade capitalista em que vivemos. Os modelos de planejamento estiveram sempre pautados em princípios tecnocráticos, propostos para solução de problemas tidos como práticos. A idéia básica é uma administração por projetos vindos de cima para baixo, sempre verticalistas, com interesses precisos a se alcançar, em curto prazo, seus objetivos, sem nunca levar em consideração as reais pessoas envolvidas no processo educativo. Caricaturalmente como se a instituição escolar fosse uma fábrica em miniatura, o corpo discente já é visto como ser passivo, uma peça para uma máquina ou um trabalhador para uma fábrica. O gestor é sempre visto como aquele que concentra poder sobre os demais participantes do universo escolar. Não se concebe a idéia de que cada participante desse universo

tem em si parcela do poder transformador, pela própria visão diminuta de verticalidade inculcada na gestão tradicional. Esta concepção se enquadra ao modelo capitalista em que vivemos, alimentando e reproduzindo o *status quo*. A vivência da prática educativa escolar, em muitas instituições, para não dizer a maioria, permanece ofuscada pelo autoritarismo e padecem por carência de registros que não chegam ao público, permanecendo fechada num ambiente mononuclear, apartado da vida das pessoas que estão ligadas diretamente ao processo de ensino-aprendizagem, especificamente, e da sociedade, de forma geral.

Pelo que estamos vivenciando, no atual momento histórico, caro aprendente, não é no modelo acima que pretendemos palmilhar com este módulo e no ensino virtual. Podemos afirmar que aquele caminho que defendemos, vem emergindo cotidianamente com as novas transformações sociais e se distancia da idéia de algo pronto, acabado, modelar. Está pautado em concepções mais democráticas e cidadãs. Ele emerge de forma participativa, horizontalizando as decisões, elaborando-se na vivência de todos os envolvidos no processo, sendo o gestor um mediador de conflitos que nunca deixarão de existir de todo na instituição escolar, nem deixam de ter sua importância. O planejamento e gestão escolar participativo procura redimensionar as antigas práticas educativas, levando-se em consideração a plasticidade do ser humano, as condições éticas, estéticas e morais, enfim, a cultura e história na qual se insere. Nilda Teves Ferreira (1993), usando da concepção de Lorenzo Luzuriaga, apresenta que os projetos de educação também estão condicionados histórico-socialmente, o que nos leva a pensar o momento atual em que vivemos e não apenas sentirmos sem racionalizar cada construção histórica.

"A cada nova concepção de racionalidade corresponde um projeto de educação para os homens. Baseado na idéia de que o grupo hegemônico traça o perfil do homem que deve prevalecer na sociedade, o pensador italiano Lorenzo Luzuriaga (1974) enumera diferentes etapas da história ocidental, relacionando-as a seus respectivos projetos de formação: o homem político no contexto greco-romano; o religioso na Idade Média; o cortesão no Renascimento; o culto no século XVIII; finalmente, a partir do século XIX, na esteira das idéias do Iluminismo, apropriadas pelo liberalismo, o cidadão. No entanto, a revolução tecnocientífica, a comunicação moderna, a explosão demográfica e a urbanização alteraram definitivamente as condições de existência dos homens no decorrer do século XX, produzindo novas racionalidades que afetam a subjetividade social e a cultura política dos povos – e, conseqüentemente, seus projetos educacionais." (p. 1-2)

Por isso, a importância desse componente curricular que objetiva o estudo sistematizado, a pesquisa, a reflexão dos conceitos que norteiam o planejamento e a gestão escolar, considerando as transformações histórico-sociais, as teorias e práticas político-pedagógicas e administrativas, no contexto do capitalismo e na especificidade da instituição escolar. Um olhar histórico-social da problemática em questão faz com que compreendamos o planejamento e gestão contextualizados, indo de encontro à fragmentação dos conteúdos, bem como a redução da administração pela administração, da gestão pela gestão.

Faz-se necessário frisar que a compartimentação do conhecimento se impõe como problema para educação. Por isso, recorreremos às diversas áreas do saber que possam servir como facilitadoras da questão do planejamento e da gestão escolar. Estaremos então estabelecendo pontes com a História, a Ciência Política, a Sociologia, a Antropologia e, como não poderia deixar de ser, com a Administração que tem exímia afinidade com o trato do planejamento e gestão. Estabelecer pontes entre as diversas áreas de conhecimento não é negar a especificidade do componente curricular, mas admitir que o conhecimento, produzido por gerações, patrimônio da humanidade, faz-se cada vez mais pertinente em sua complexidade. Nossa grande responsabilidade é a de estabelecer elos, pontes, ligações, entre as diversas áreas da produção do saber, indo

de encontro ao pensamento redutor que se fez disciplinar – transformou as diversas áreas da ciência em saberes isolados e estanques, quando na realidade do mundo da vida estão em interação constante. Por isso, a divisão em capítulos do módulo é meramente didática. Todas as partes possuem estreita relação umas com as outras, retroagem e se alimentam em sua especificidade, trocando íntima relação em sua generalidade.

Esta apresentação pretende nortear todas as demais partes, pois acolherá o planejamento e gestão escolar de forma a não reduzi-lo a um conteúdo fechado, trata-se de explicações iniciais e por isso mesmo não estarão tão justificadas quanto as unidades que a sucedem.

Nas condições anteriores expressas, o presente módulo está dividido em 7 (sete) unidades que são as seguintes: primeira, *Cultura organizacional: para início de conversa*, em que apontamos os encaminhamentos iniciais do módulo e introduzimos o tema, primeiramente através da etimologia do nome do componente curricular e, posteriormente, fazemos um apanhado do planejamento e gestão no âmbito geral da vida e na especificidade da instituição escolar. Aqui serão expressos conteúdos importantes para os posteriores momentos de ensino-aprendizagem. Nessa primeira parte trabalhamos com conceitos importantes como o de cultura organizacional, bem como com questões cruciais para o aprendizado no trato com as questões culturais essenciais para atuação no planejamento e gestão escolar.

Na segunda unidade, cujo título é *Abordagem sociológica dos modelos organizacionais da Escola*, expomos a contextualização sócio-histórica do capitalismo, apontando para o pensamento complexo, para compreensão das relações do componente curricular com a sociedade, a história e a administração. Fizemos a exposição da administração científica aos modelos de gestão escolar e das diversas concepções de gestão escolar que preponderam em nossa sociedade. As concepções são expostas de maneira até esquemática, porém essa forma é um meio de entender a realidade em sua expressão de forma facilitadora, posto que na prática esses *modelos* mesclam-se continuamente.

Na terceira unidade, *Educação, gestão democrática e participação popular*, partimos da constituição democrática na sociedade, desde os remotos gregos, bem como problemáticas que envolvem a questão; a importância da participação para a existência de uma gestão escolar democrática e a especificidade da participação popular como promotora, entre outras, da democracia e vivência cidadã.

A quarta unidade, *Cidadania na Escola*, poderia estar inserido no anterior, mas como se trata de um tema cuja importância é central para educação, preferimos colocá-lo em uma parte específica do módulo. Nele resgatamos as problemáticas inerentes a questão da cidadania através da origem do termo, condicionantes histórico-culturais. Apresentamos a cidadania como uma questão ímpar, em importância, para educação, ampliando o conceito, da esfera do Estado para vida e consciência planetária. Um intuito importante nessa parte é que possamos entender que uma gestão democrática na escola se dá com a participação cidadã.

Na quinta unidade, *Organização e Funcionamento dos Conselhos Escolares*, continuaremos partindo da origem etimológica, partindo da ideia e características do Conselho na sociedade, passando por um quadro histórico dos conselhos de educação, que teve como base uma exposição de Carlos Jamil Cury. E finalizamos esta parte na especificidade do Conselho Escolar.

Na sexta unidade, *Caminhos do Planejamento*, entramos na especificidade do planejamento. Traçamos um histórico do planejamento: como princípio prático, planejamento instrumental e planejamento participativo, para apenas depois compreendermos a complexidade que envolve o planejamento. Partimos do pressuposto que todas as pessoas na vida diária praticam ações que envolvem o ato de planejar até chegarmos ao planejamento dentro de uma cultura organizacional.

Na sétima unidade, entraremos no *Projeto Político Pedagógico (PPP)*. Começa-

remos com o conceito; mostraremos a proposta pedagógica na escola e seus caminhos, passando pelo Marco referencial, Diagnóstico e programação, para que possamos ter uma visão global do seu processo de execução. É preciso ter em mente que uma escola, não importa o nível de ensino, precisa ter objetivos claros e metas a alcançar para que possamos ter um PPP que represente realmente a instituição escolar da qual nasceu e, tudo isso se torna possível com os agentes ligados direta ou indiretamente ao processo educacional.

Após essas unidades, temos as referências usadas para elaboração do módulo e que servem para o aprendente aprofundar seus conhecimentos. Esta parte não deve, em hipótese alguma, ser resumida a fundamentação teórica do componente curricular, mas precisa ser vista pelo aprendente como um caminho de aprofundamento dos conteúdos trabalhados, ainda mais como oportunidade de alçar vôos para novos mundos. Temos ainda um anexo com textos importantes para compreensão do módulo de forma geral. Não haverá momento algum em que se busque dar soluções imediatas ou fechar os temas trabalhados, mas a oportunidade de lançar o aprendente adiante. Retornamos agora ao pensamento de que cada uma dessas partes não pode ser vista como blocos sólidos e estanques, mas como complementares, pois por sua essência estão em diálogo umas com as outras.

Ao término de cada unidade teremos (1) *desafios* como maneira de fomentar o aprendizado, que pode ser uma forma do aprendente se auto-avaliar e, ainda, pode se constituir em um meio de avaliação para o professor. (2) *Sugestão de filmes* que ampliarão conceitos trabalhados nos capítulos e que podem ser usados como recurso metodológico, tornando mais didática a apresentação dos conteúdos. Teremos outro tipo de desafio, (3) *trabalhando com os filmes* que são questionamentos para se aprofundar aspectos do filme que estão ligados ao capítulo trabalhado. Haverá textos (4) *leituras complementares*, que explicarão alguma parte ou adicionará novo assunto do capítulo do qual faz parte. São trechos de trabalhos científicos de final de curso, de livros, jornalísticos ou provenientes de sites, que terão cunho didático. Ainda, veremos outros textos, (5) *trabalhando com o texto*, em que terão questionamentos sobre o mesmo. Todos esses elementos têm objetivos, exclusivamente didáticos, tais como: revisão do conteúdo do capítulo; vivência com conceitos importantes e aprofundamento do conhecimento; servirão como estudo de caso para criar elos entre teoria e prática, desmistificando-os da forma como geralmente são tratados, como coisas separadas ou excludentes uma da outra. Durante o transcorrer do texto, substituindo um possível glossário ao término do módulo, encontraremos algumas palavras em negrito que terão uma explicação em um quadro próximo a palavra citada.

Gostaríamos de agradecer a gentileza prestada por pessoas que leram o texto, deram opinião, cederam materiais bibliográficos, discutiram o tema, inclusive ofertaram parte da sua produção na área de planejamento e gestão escolar para acrescentar ao módulo no que diz respeito à Leitura Complementar e Trabalhando Com o Texto, ou ajudaram numa coisa ou noutra, principalmente a Olímpia Cabral Neta, Aiene Rebouças, Geralda Macedo, Fábio Ribeiro de Lima, Vivianne Souza de Oliveira, Monalisa Porto Araújo, Lucicléa Teixeira Lins e Laudicéia Teixeira Lins. A todos que indiretamente se fizeram presentes sem mesmo o saber e mesmo aos que falaram através do silêncio.

Enfim, vamos partir para mais uma etapa da construção do conhecimento. Aper-temos os cintos e vamos desvendar novos horizontes!!!

Abraço cordial,

John Alex Xavier de Sousa

UNIDADE I - CULTURA ORGANIZACIONAL: PARA INÍCIO DE CONVERSA



O Planejamento e Gestão Escolar é um componente curricular pertencente às especificidades das licenciaturas de forma geral e é oriundo do Curso de Pedagogia. O componente curricular proporciona o trato com a administração escolar e, quando preconizamos uma gestão democrática, participativa, passa a ser uma área do conhecimento que deve ser responsabilidade de todos que fazem, direta ou indiretamente, a instituição escolar, não deve ficar circunscrita às mãos apenas do gestor, pois correria o risco de se aproximar de uma gestão verticalizada e polarizada no dirigente.

Muitas vezes os conteúdos de Planejamento e Gestão Escolar estão inseridos noutros componentes curriculares como Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio. Noutras, aparecem com nomes que se aproximam do nosso, como Organização e Gestão Escolar, Administração Escolar, Organização Escolar, Organização do Trabalho Pedagógico. Ainda pode ser tratado quando se fala em Política e Gestão da Educação, sendo que de forma exterior às questões internas da escola.

Planejar, em poucas palavras, é projetar um plano, fazer ou elaborar um roteiro. E, dito de forma simples, como posto na afirmação anterior, podemos imaginar que não existe complexidade alguma nessa ação humana. Na realidade, o ato de planejar envolve uma rede de situações, que dependendo delas, pode variar muito em nível de complexidade.

Gerir, também de forma elementar, corresponde a administrar ou governar alguma coisa ou situação. Também, dito assim, podemos chegar à mesma conclusão do parágrafo anterior. Mas, bastaria uma passagem rápida pela teoria e prática da Administração para averiguar a densidade que envolve essas questões. A produção intelectual, livros, revistas e sites também atestam a problemática que envolve o planejamento e a gestão.

No entanto, permaneçamos com a simplicidade do critério conceitual anterior. Visito dessa forma, e mesmo de modo mais aprofundado, como faremos dentro em breve, podemos afirmar que todos os indivíduos em uma determinada sociedade, dia menos dia, hora menos hora, haverá de trazer para si, atitudes de planejamento e gestão. Desde a primeira célula social que é a família, passando por outras instituições como a igreja, o clube de futebol, a escola, o Estado, passando por esferas no trabalho, na vida de maneira mais abrangente, estaremos no cotidiano ocupando um espaço que envolve essas habilidades e costumamos geralmente não darmos conta do fato. Tomando conhecimento que a questão vai do senso comum até o domínio da ciência e vice-versa, vamos começar com uma situação aparentemente comum como maneira de ilustrar o planejamento e a

gestão em nosso cotidiano.

Vejam um exemplo hipotético do dia-a-dia que já mostra tal situação. Antônio Carlos e Marina já namoram há certo tempo e desejam se casar, construir uma família com dois filhos; ter duas casas, uma próxima ao trabalho e outra da praia; aumentar os rendimentos; ficarem com as noites livres. Queriam casar após três anos de namoro, mas perceberam que se fizessem uma festa, como no início desejava a família de Marina, teriam uma casa com dois quartos, o que não era interessante para ambos que desejavam ter dois filhos. Então decidem protelar a data do casamento por mais um ano, diminuir em 35% o gasto com a festa e tornar possível comprar a casa sonhada e ainda trocar o carro de duas portas por um de quatro portas, já pensando nas crianças. Decidiram em conjunto que ao invés de sair aos sábados e domingos, como era de costume no início do namoro, fariam as diversões quinzenalmente e na casa de um ou do outro, para redução de gastos. Retiraram o dinheiro da poupança e passaram a investir em títulos de capitalização. Com mais algumas mudanças, num período um pouco maior do que planejaram inicialmente, conseguiram objetivos até melhores do que aqueles sonhados anteriormente.

Percebemos que as ações que envolvem planejamento e gestão, permeiam claramente a vida do casal. Poderíamos inserir algumas variantes no exemplo para entendermos que o planejamento e gestão deverão necessariamente passar por mudança nas **estratégias** dependendo da situação. Pelo exposto, podemos imaginar que o casal está inserido na classe média alta, pois já querem iniciar a vida de casados com duas casas. Dependendo do nível social os objetivos iriam variar bastante. Se fosse de uma classe menos abastada, provavelmente iriam viver de aluguel ou, ao inverso, esperariam ainda melhores situações antes do casório. Se o casal fosse oriundo de uma família não adepta a cultos religiosos, diminuiriam os gastos com a cerimônia. Poderiam ainda apenas morar juntos, sem ao menos gastarem com as despesas cartoriais. Ao invés de ter filhos, poderiam usufruir de viagens e outras diversões. Se o casal fosse de jovens que por falta de uso de meios contraceptivos, a mulher estivesse grávida, poderiam morar na casa dos pais de um dos nubentes. Fosse um casal de idade madura, provavelmente não teriam filhos pelo fato de já os ter de relações anteriores. Se fosse um casal homossexual, aqui no Brasil, não teriam as despesas dos papéis cartoriais e casamento, pois o país não legalizou o casamento de homossexuais. Se quisessem filhos, teriam que ter despesas com barriga de aluguel, se fossem homens e, se mulheres, procurariam um banco de sêmen. Percebemos que fatores como condição sócio-econômica, faixa etária, religião, gênero, entre outros, interferem nas ações humanas, inclusive na especificidade menos complexa possível do planejamento e gestão.

es.tra.té.gia *sf* (*gr estratégia*) 1 Arte de conceber operações de guerra em planos de conjunto. 2 Ardil, manha, estratagemas. 3 Arte de dirigir coisas complexas. Var: *estratégica*. (MICHAELIS: moderno dicionário da língua portuguesa. São Paulo: Melhoramentos, 1998. p.901.)

Mas, podemos passar para um exemplo mais simples ainda que o de um casamento, como no anterior e perceber, num curto espaço de tempo, ações que envolvem planejamento e gestão. Uma faxineira chega numa casa e deixa os três banheiros de molho na água sanitária e vai antes ajeitar os quartos. Ela tem essa atitude porque descobriu, no seu trabalho cotidiano, que gastava menos tempo para limpeza do banheiro quando fazia dessa forma, pois a sujeira acumulada no piso, azulejo e box, estaria menos consistente e conseqüentemente mais fácil de se retirar. Ela está administrando seu tempo para obter maior **eficácia** e **eficiência** no seu trabalho. Uma dona de casa, casada, com filhos e trabalho externo, precisa administrar a sua vida, enfim as diversas situações cotidianas.

EFICIÊNCIA E EFICÁCIA

Por Ivan Marx

Para o estudioso Peter Drucker, “a eficiência consiste em fazer certo as coisas e a eficácia em fazer as coisas certas.” Na área administrativa muitos profissionais lidam, mesmo que indiretamente, com a semântica dessas duas palavras, contudo o processo de lidar é atribuído na prática. Em uma empresa, o profissional precisa ser o tempo todo eficiente para gerar resultado no seu trabalho e no objetivo primordial de toda a companhia (sic.). Por outro lado, para ser eficiente, o profissional deseja estar sempre agregado à eficácia de suas ações.

Parece um pouco complicado, mas o desenrolar destas palavras, principalmente nas ações profissionais, são mais aplicadas do que se imagina. Veja a ilustração verbal que se segue: imagine que haja um vazamento de água no escritório da diretoria. O primeiro funcionário, imediatamente corre atrás de um pano, de um balde e de um rodo para retirar toda a água do ambiente. Ele foi eficiente, pois fez de maneira certa o que deveria ser feito. O segundo funcionário procurou observar toda a sala e tentar encontrar a origem para o surgimento de tanta água, concluiu que vinha exclusivamente do banheiro instalado dentro à sala. Uma vez lá dentro, percebeu que a torneira estava aberta e simplesmente a desligou, eliminando todo o problema de vazamento. Este funcionário foi eficaz, pois fez o que era certo fazer para solucionar o caso.

A eficiência significa realizar um trabalho correto, sem muitos erros, por outro lado a eficácia consiste em realizar um trabalho que atinja totalmente o resultado, concluindo o que se propôs a fazer com um bom almejo do resultado. Em um mundo globalizado, torna-se mais inserido e preparado dentro do mercado, o funcionário que consegue distinguir o significado destas duas palavras e sabem aproveitá-las e ou utilizá-las quando convier. Para o consultor Arthur Brender, as empresas estão passando por momentos de muita concorrência e desenvolver sua produtividade como destaque no mercado é de muita significância para elas.

“Tratando-se dos níveis de decisões da empresa, a eficácia está relacionada ao nível tático (gerencial, logo abaixo do estratégico), e a eficiência ao nível operacional (como realizar as operações com menos recursos – menos tempo, menor orçamento, menos pessoas, menos matéria-prima, etc.)” (Brender, 2009)

Estas duas palavras podem ser consideradas normais, no entanto para a Administração Moderna, elas vêm ganhando destaque primordial nas ações das organizações. Elas não estão exclusivamente direcionadas às atitudes dos profissionais em suas funções dentro da empresa, mas também da organização e produção da própria companhia (sic.) para garantir seu nome no mercado da área a qual pertença. A eficiência e a eficácia são aliadas nas demandas de uma organização, pois o ideal seria a aliança entre as duas formas de agir tanto dos profissionais, que fazem a empresa se movimentar, como da própria empresa, que necessita garantir seu trabalho possuindo uma visão privilegiada em sua atuação.

Referências:

DRUCKER, Peter. *The effective executive*. HarperCollins Publishers, 1993.
 BRENDER, Arthur. A diferença entre eficiência e eficácia. Disponível em <http://www.baguete.com.br/colunasDetalhes.php?id=2957>. Acessado em 23/10/2009.
 (http://www.infoescola.com/administracao/_eficiencia-e-eficacia/ 20/07/2010)

Quando anotamos em nossa agenda as coisas que iremos realizar no dia seguinte, nos horários precisos, temos que diminuir a quantidade de atividade, se o carro estiver na oficina. Cada uma dessas atitudes expostas passa, muitas vezes, sem percebermos, pelo tema que estamos tratando, porém é bem claro que as pessoas envolvidas, não necessariamente, percebem-se enquanto gestoras ou fazendo um planejamento administrativo. Por mais simples que possa parecer os dois últimos exemplos, eles passam por essas questões administrativas. Estamos cotidianamente envolvidos com o tema: na mudança de um hábito alimentar para redução de peso, na escolha de um curso superior, na inscrição de um concurso, na escolha de um carro que consuma menos combustível, na compra de um terreno para construção de uma casa, numa reforma no apartamento.

Na escola, infelizmente, atitudes como estas que envolvem planejamento e gestão, podem passar pela mesma situação no sentido dos implicados não se darem conta do que estão fazendo: dos objetivos a se chegar; dos meios para se conseguir os objetivos; das estratégias da didática para melhor se trabalhar determinado conteúdo; da elaboração de uma avaliação que contemple realmente os conteúdos ministrados em sala de aula. Os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem podem agir em conformidade ao aprendizado do senso-comum, da família, da Igreja da qual faz parte, do que a avó dizia com seus provérbios, entre outras. No entanto, para as pessoas envolvidas no processo educativo, como os professores que passaram por uma licenciatura e tiveram a preparação adequada para exercerem sua função no mundo do trabalho escolar, a responsabilidade de manusear com as estratégias, com a didática, com as políticas educacionais, com a administração escolar, com a elaboração de planos de ensino, não podem ser provenientes da crença na feitiçaria, na premonição, na sorte ou revés, no que o amigo aconselhou porque acha que deve ser assim ou no que o líder espiritual aconselhou porque estava no livro sagrado. As atitudes do profissional em educação necessitam estar pautadas no longo processo de sistematização do conhecimento pelo qual passou a pedagogia e as outras áreas da ciência das quais faz parte. O professor precisa ter clareza de qual o objetivo que deseja alcançar na elaboração de um plano de aula, de um projeto para excursão com a turma, de uma avaliação oral ou escrita, objetiva ou subjetiva, da escolha coerente de conteúdos a se trabalhar. E essas coisas não acontecem em um toque de magia. Elas são fruto de ações concretas dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Na realidade, principalmente o gestor de uma escola precisa dominar determinados conteúdos e práticas que são imprescindíveis na administração escolar. Mas, todos os membros da comunidade escolar, em um determinado momento, ver-se-ão numa situação em que, necessariamente, terão de planejar ou gerir. O gestor haverá de criar meios de pacificar conflitos negativos entre professores, que podem prejudicar o ensino-aprendizagem. O professor vai ter que adiar uma avaliação em função dos alunos não estarem ainda dominando conceitos, **competências e habilidades** (ver texto 3, leitura complementar) importantes. A cozinheira da escola terá que dosar o açúcar para ser usado no mês. Os alunos, em um trabalho de pesquisa feito em grupo, chegarão a um consenso do que cada membro irá fazer. O coordenador deverá ter habilidade de contornar o quadro agravante de notas baixas em uma determinada disciplina. O pai do aluno que faz parte do Conselho de Pais da escola privilegiará a reunião ao treino de futebol num determinado momento. Não haverá como fugir. Pode-se adiar por um tempo. Pode-se esquivar-se noutro. Mas chegará o momento em que todos nós vamos ter que abraçar uma causa em que estejam envolvidos o planejamento e a gestão escolar. Para início de conversa, caros aprendentes, sejam bem vindos ao clube! A aventura será prazerosa!

1.1 CONCEITO: ETIMOLOGIA DE PLANEJAMENTO E GESTÃO ESCOLAR

Poderíamos iniciar com uma pergunta: por que partir da etimologia da palavra

para se entender planejamento e gestão escolar? A etimologia diz respeito ao estudo da origem e formação da palavra. Através da etimologia, compreendemos, entre outras, o significado primeiro da palavra, o que ajuda na compreensão do uso de um determinado termo em detrimento de outro. Muitas vezes o termo varia seu uso no tempo e a lingüística, como estudo científico da linguagem, também ajuda na compreensão da palavra historicamente, nas mudanças que ela sofre com o passar do tempo. Então, acreditamos que partindo daí, podemos entender melhor ao que estamos nos referindo, obtendo maior precisão no uso dos termos:

- *Plano* vem do latim *planu*, diz respeito a programa, projeto, superfície, área plana; o plano é o resultado de um processo de planejamento;
- *-mento* sufixo latino formador dos substantivos que indicam efeito, ação, que está em atividade; a idéia de ação é bastante importante, pois não vê o planejamento como algo estanque, mas processual;
- *Planejamento* é uma palavra composta (*planu* + *mentu*) de origem latina; no planejamento, ação/reflexão deve nortear todo processo;
- *Gestão* é uma palavra de origem também latina, provém de *gestione*, ato de gerir;
- *Escola* vem do latim, *schola* +(-lar) = Escolar: relativo à escola, que pertence à instituição escolar.

Nossa língua é neolatina, o que justifica a origem das palavras que nos interessam nesse momento serem latinas. É costume deliberar às influências latinas uma certa praticidade, posto que os romanos assim o eram em seus aspectos culturais. Isto pode ser um eixo norteador das práticas administrativas, mas reduzida a esses termos pode ser uma forma de deturpar a sistematização do conhecimento em Administração, reduzindo a questões práticas e nunca teóricas.

Fazer um plano, um programa para uma escola não tem sido tarefa fácil. Gerir uma instituição escolar muito menos. Pois não há uma receita pronta e acabada que dê conta da questão. Muitos profissionais na área de educação reclamam por terem que seguir projetos que não representam sua realidade. A ação que envolve o planejar e gerir envolve muitas idas e vindas. Quando através do planejamento chegamos a um determinado plano ou projeto, este não se constitui em um fim em si mesmo. Não pode ser concebido como algo acabado. Sempre deverá receber novas reflexões que impulsionem uma melhoria. Deve ser aprimorado de acordo com as novas circunstâncias que surgem no processo escolar, no cotidiano das relações em sala de aula. Um plano de ensino, por exemplo, consiste num *norte* para a disciplina, para o professor, aprendentes, instituição escolar. Mas, em muitos aspectos, pode ser modificado, caso haja alguma exigência para tal. Por exemplo, em uma situação de epidemia de febre aftosa, disciplinas de um período do Curso de Ciências Agrárias, podem inserir entre os conteúdos, o tema que não estivesse previsto anteriormente. Exemplo: um professor de economia fazer um estudo de caso dos prejuízos causados pela epidemia entre os pequenos e grandes produtores pecuaristas; os alunos da disciplina de Suinocultura e Bovinocultura pedirem para o professor anteceder o conteúdo de febre aftosa, posto ser um problema que está em pauta; em uma reunião pedagógica, o coordenador do Curso sensibilizar os professores de fazerem um trabalho transdisciplinar sobre a febre aftosa, quando antes estava previsto outro tema – pequenas criações – ou inserir a questão da epidemia no tema antes proposto. Nos exemplos apresentados, observamos a (inter)ação dos agentes envolvidos no processo educativo. No primeiro, o professor se dá conta que o tema não tinha sido levado em consideração anteriormente; no segundo, alunos agem em função de uma necessidade concreta; e, no terceiro, coordenadores e professores se dão conta da importância do

tema. Em todos os casos, o plano, resultado de um planejamento anterior, sofrerá modificação: acrescentar-se-ão novos itens na referência bibliográfica, novo tópico nos conteúdos e na metodologia, a avaliação poderá modificar em função do surgimento de outra atividade avaliativa, entre outras mudanças que ocorrerão no cotidiano. O planejamento é constituído da idéia reflexão/ação, que deve perpassar todo processo de construção de um plano, por isso também as idas e vindas do plano e do planejamento.

1.2 PLANEJAMENTO E GESTÃO NO ÂMBITO GERAL E ESCOLAR

Para compreensão das diversas questões que envolvem o planejamento e a gestão escolar, faz-se necessário um abraço entre Pedagogia e Administração. Os anos de aprimoramento na prática e no campo teórico da Administração podem trazer substratos importantes que podem auxiliar o educador em sua profissão. Não podemos esquecer também do abraço que deve existir com as ciências sociais e demais áreas do conhecimento que trocam suas contribuições com a Administração e a Pedagogia.

Começamos então com o tema *cultura organizacional*, já advertindo que se trata de algo no mínimo polêmico. Cultura organizacional ainda não é um tema comumente usado dentro das Ciências Sociais, nem da Administração, muito menos da Pedagogia. Isso não quer dizer que não se use, nem que não tenha se difundido o seu uso, principalmente no decorrer da década de 1990. Na realidade, muitas vezes, aparece de forma muito sucinta, deixando aprendentes, professores e outros profissionais da área de educação, num emaranhado, perdidos nos labirintos da teoria e incapazes de visualizar na prática, a importância do trato com o conceito, de como fazer uso do mesmo. Outra realidade é que o tema tem se difundido e trazido com tal difusão querelas entre áreas provenientes das Ciências Sociais com a Administração. Na realidade o termo agrega valores que são oriundos de áreas diversas do conhecimento e, ninguém pode negar, que a Antropologia, por anos tem se pautado no amadurecimento teórico do que diz respeito à cultura e suas práticas, possuindo responsabilidade ímpar na compreensão do que vem a ser cultura organizacional.

Lívia Barbosa (2002) apresenta a problemática que envolve o estudo do tema cultura organizacional sobre o ponto de vista: da epistemologia, da identidade profissional e da ideologia. Estas questões teóricas na realidade estão entrelaçadas. A divisão em partes é uma forma de tornar didático o conteúdo, contribuindo para o melhor entendimento. Vejamos cada um dos pontos de vista, começando pelo primeiro, segundo a autora:

Do ponto de vista epistemológico, o epicentro do debate está em qual o conceito de cultura empregado e o uso ao qual ele se destina na compreensão da realidade organizacional. A lógica pragmática que permeia o universo organizacional e a maneira substantiva de se definir e empregar o conceito de cultura incomoda muito alguns antropólogos, que julgam perdidos anos de refinamento e complexidade conceitual. (2002, p. 8)

Nesse caso, os antropólogos, aqueles que têm como objeto de estudo a diversidade da cultura, não estão conformados de verem a cultura reduzida ao manejo técnico de uma classe, os administradores. Toda área de conhecimento, ciência, escola, costuma a se desenvolver numa determinada especificidade, na compreensão do seu objeto de estudo. Quando outra área se apropria dessa especificidade, muitas vezes, esquece a maneira mais adequada de manejar o objeto, de fazer uso de conceitos, de compreender as leis que antes eram hipóteses, entre outras questões que fazem parte da sistematização de qualquer conhecimento. A própria constituição da natureza cultural imprime limites à

prática, à concepção meramente **pragmatista**, que deveria ser levada em consideração pelos profissionais da administração. Essa questão já entra no tópico seguinte, imbricando-se com o primeiro. Não podemos generalizar que o administrador seria o prático enquanto o antropólogo seria o teórico, pois dessa forma estaríamos reduzindo à compreensão das duas áreas de conhecimento, impossibilitando uma visão mais arguta de ambas as ciências. Os administradores, por outro lado, costumam ver os anos de estudo dos antropólogos como incapazes de intervenção na cultura, no sentido de modificá-la, pretensões dos administradores e aspecto que os antropólogos querem distância.

prag.ma.tis.mo *sm* (*pragmato+ismo*) 1 Ênfase no pensamento filosófico na aplicação das idéias e das conseqüências práticas de conceitos e conhecimentos; filosofia utilitária. 2 Tratamento dos fenômenos históricos com referência especial às suas causas, condições antecedentes e resultados. 3 Consideração das coisas de um ponto de vista prático. (MICHAELIS: moderno dicionário da língua portuguesa. São Paulo: Melhoramentos, 1998. p.1679.)

Quando utilizamos o termo pragmatista, referimo-nos a uma postura prática no sentido pejorativo: uma prática pela prática, desvinculada da teoria, dos aspectos humanos.

Em continuidade com a questão anterior, o ponto de vista da identidade profissional faz com que administradores retirem a crença que o antropólogo queria ter ao estudar a cultura que, muito mais imbuída de pretensões positivistas, acreditava numa neutralidade em relação ao seu objeto de estudo. Mas, mesmo os **neopositivistas** da atualidade não podem negar as questões subjetivas que envolvem o pesquisador e seu objeto de estudo.

EMPIRISMO LÓGICO (*in. Logical empiricism; fr. Empirisme logique; al. Logischer Empirismus; it. Empirismo lógico*). Com esse nome ou com o nome de positivismo lógico indica-se a orientação instaurada pelo Círculo de Viena (v.) e depois seguida e desenvolvida por outros pensadores, especialmente na América do Norte e na Inglaterra. A característica fundamental dessa corrente é a redução da filosofia à análise da linguagem. Nela, porém, podem ser distinguidas duas tendências fundamentais, segundo se entenda linguagem como linguagem científica ou linguagem comum. Essas duas tendências têm em comum um arsenal negativo e polêmico (a negação de qualquer “metafísica”), que elas compartilham com todo o E. moderno e que justificam com tese de que todos os enunciados metafísicos são desprovidos de sentido, porque não são verificáveis empiricamente. Têm também em comum as duas teses propostas pela primeira vez por Ludwig Wittgenstein, em seu tratado lógico-filosófico (1922): 1.^a os enunciados factuais, isto é, que se referem a coisas existentes, só têm significado se forem empiricamente verificáveis; 2.^a existem enunciados não verificáveis, mas verdadeiros com base nos próprios termos que os compõem; tais enunciados são tautologias, ou seja, não afirmam nada a respeito da realidade; a matemática e a lógica são conjuntos de tautologias. [...]

(NICOLA, Abbagnano. *Dicionário de filosofia*. 5.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. p.301-2)

Quando nos referimos aos neopositivistas, estamos fazendo referência ao empirismo ou positivismo lógico. Muitas vezes também se referem à doutrina de Bergson. Os nomes que se destacam nessa linha de pensamento são os de Rudolf Carnap (1891-1970) e Hans Reichenbach (1891-1935). Foi fundado por Moritz Schlick (1882-1936), associando os fatos da experiência (empirismo) a concepção formal da lógica matemática.

Do ponto de vista da identidade profissional, a aproximação por parte de executivos, líderes organizacionais e gestores de todos os tipos da linguagem da cultura retirou dos antropólogos o distanciamento crítico e a postura intelectualmente independente que sempre tiveram em relação às instituições do capitalismo. (BARBOSA, 2002, p. 8)

Acontece que não podemos acreditar nem num extremo, nem muito menos noutro, ou seja, de um lado teríamos a total objetividade e de outro a total subjetividade. Todo pesquisador se aproximará de um lado ou de outro da questão durante o seu processo de pesquisa e deverá primar, em nome da ciência, em resguardar a objetividade e criar estratégias para se trabalhar com a subjetividade. Não podemos estigmatizar o administrador, nem o antropólogo. Na realidade, como foi dito no início dessa parte, de uma ponte entre Administração e Pedagogia, agora vamos pensar numa ponte entre Administração e Antropologia, levando-se em consideração as especificidades dessas áreas de conhecimento. Quando falamos numa ponte, num elo, numa ligação, em momento algum negamos a especificidade de cada área do conhecimento, apenas acreditamos que o desenvolvimento da ciência fez com que os diversos saberes da humanidade se tornassem cada vez mais pertinente.

Agora passemos ao terceiro aspecto:

Do ponto de vista ideológico, a grande influência das posições de esquerda no mundo acadêmico, principalmente no europeu e brasileiro, e uma postura moral crítica em relação à dignidade da esfera produtiva face à superficialidade das atividades de consumo por parte da academia levaram a deformação temática nas ciências sociais. A consequência de tal fato pode ser sentida, por um lado, na abundância de pesquisa, trabalhos e teorias sobre os diferentes sistemas produtivos e alguns dos seus principais atores como, por exemplo, operários e trabalhadores e, por outro, na quase total ausência de pesquisa, trabalhos e teorias sobre o consumo, seus diferentes sistemas e atores, arranjos institucionais e segmentos do mundo organizacional das sociedades capitalistas. (BARBOSA, 2002, p. 8-9)

Atentar para o componente ideológico que faz parte do mundo acadêmico e de qualquer produção científica é uma forma de não ser míope o suficiente de achar que a ciência pode ser neutra. A história comprovou que a ciência pode servir a uma classe ou qualquer outra e, mais saudável, seria se servisse a todos. Atentar para áreas que, do ponto de vista ideológico, foram suprimidas do âmbito da pesquisa constitui em caminhos abertos para novas especulações da ciência. As áreas que foram deixadas de ser contempladas num modelo de conhecimento ultrapassado, como é o caso da perspectiva positivista, cartesiana, que aprofundaremos no segundo capítulo, são brechas que deverão ser fechadas por uma ciência mais lúcida, sem necessariamente ser meramente iluminista, limitando o conhecimento à prisão racionalista.

Historicamente o conceito de cultura organizacional passou por um caminho árduo. Segundo Barbosa (2002) constitui numa aproximação entre duas áreas do conhecimento e, mesmo que de forma limitada pelos administradores, atentar para os componentes simbólicos e sua influência nos negócios é o primeiro grande passo para o futuro amadurecimento que temos hoje.

Cultura organizacional foi o primeiro dos termos a surgir e se popularizar como resultante da combinação do conceito de cultura com outros oriundos do universo organizacional e de negócios. Com este termo os teóricos da administração procuraram chamar atenção para importância da esfera simbólica do mundo organizacional. Ou seja,

como valores, crenças e símbolos impactavam no comportamento das pessoas, no desempenho econômico e nos processos de mudança organizacional. (p. 10-1)

Compreender o desenvolvimento histórico que o tema cultura organizacional passou é uma maneira de privilegiar o aperfeiçoamento do seu uso no mundo dos negócios, da empresa, da própria administração e, posteriormente dentro da concepção de gestão escolar, como veremos ainda nessa unidade.

O interesse pelas questões culturais no interior da administração não é recente, embora esse tema só tenha começado a tomar vulto nas duas últimas décadas. Desde a primeira metade do século XX, ainda que de forma periférica, a literatura teórica de administração registra alguns autores que mencionaram a importância ou se preocuparam com a influência dos aspectos culturais na gestão dos recursos humanos e materiais. No início da década de 1960, por exemplo, os consultores de desenvolvimento organizacional vão utilizar o termo. Entretanto, antes do final desta mesma década, ele já tinha sido deixado de lado em função de inadequações teóricas e metodológicas na análise do mundo organizacional.

O termo “cultura organizacional” reaparece novamente no início da década de 1980, popularizando-se de imediato. É nesse período que se registra a sua consagração acadêmica no âmbito da administração. [...]. (BARBOSA, 2002, p. 11)

Segundo Barbosa (2002), podemos dividir a história do uso do conceito de cultura organizacional em três períodos diferentes: o primeiro período consiste aos anos da década de 1960; o segundo período inicia na década de 1980 e vai aproximadamente até início da década de 1990; e o terceiro período, inicia nos meados dos anos 1990 e vai até os dias atuais. Lembrando que o livro *Cultura e Empresas*, data do ano de 2002, ou seja, passaram-se quase dez anos, posterior ao escrito pela autora, mas mantemos, pelo menos didaticamente, sua concepção. Vejamos como está caracterizado cada um dos períodos, no quadro abaixo, como forma de nos guiar em terreno um tanto movediço devido à subjetividade que envolve seu trato:

O quadro, acima, caracteriza cada período de forma geral, apresentando-nos a

Primeiro período	Segundo período	Terceiro período
<ul style="list-style-type: none"> • ligação do conceito com o desenvolvimento organizacional; • concepção humanística do que seriam os valores educacionais; • visão da cultura como instrumento de melhoria das organizações; • contexto histórico dos movimentos civis da década de 1960; • retórica de autodesenvolvimento; • pouco interesse em tratar a cultura como uma vantagem competitiva. 	<ul style="list-style-type: none"> • papel relevante que o Japão irá desempenhar na percepção da importância da cultura para o universo econômico e organizacional; • uma discussão epistemológica sobre o que é cultura organizacional; • sua dimensão pragmática/substantiva, ou seja, a tentativa de transformar o conceito de cultura em uma variável da estratégia gerencial e de competitividade; • importância dos teóricos e consultores organizacionais na difusão do conceito. 	<ul style="list-style-type: none"> • definição e inclusão do conceito de cultura organizacional como um ativo intangível da estratégia gerencial; • questão epistemológica da mensuração da cultura; • seu uso em um contexto mais de estratégia empresarial; • sua relação íntima com um contexto de mudança na agenda política, social e ética das organizações por pressão da sociedade; • liderança corporativa como um dos seus principais agentes.

(Quadro baseado em BARBOSA, 2002, p. 12-3)

perspectiva de mudanças históricas substanciais que vão da pouca ou quase nenhuma valorização até a concepção de ativo intangível referente a cultura organizacional, ou seja, que os componentes simbólicos interferem sobremaneira em qualquer empresa e que por isso devem ser do conhecimento dos envolvidos com a cultura organizacional. Dominando os componentes intangíveis, o gestor pode entender melhor a teia de relações da empresa, contribuindo para melhores relações entre os membros, efetivação dos objetivos, valorização do trabalhador, aumento da produtividade.

A escola, como qualquer instituição na sociedade capitalista, tem sua cultura organizacional. Cada escola possui sua cultura organizacional em detrimento das suas especificidades. Podemos citar algumas variantes que precisam ser levadas em consideração, exemplos significativos que irão interferir nas relações dos atores escolares, no ensino aprendizagem, no índice de desistência, no atraso da chegada dos alunos, no aumento das faltas dos alunos numa determinada época do ano e outros problemas que a escola pode passar. A escola religiosa ou leiga, de periferia, do campo, do centro da cidade, de um bairro socialmente privilegiado, privada, pública municipal, estadual ou federal, são aspectos importantes e que interferem na vida da escola. José Carlos Libâneo (2001), atenta para o uso do termo cultura organizacional no mundo escolar e, em poucas palavras, consegue conceituar, apresentando o tema.

Numa compreensão mais geral, a cultura organizacional (também chamada “cultura da escola”) diz respeito ao conjunto de fatores sociais, culturais, psicológicos que influenciam os modos de agir da organização como um todo e do comportamento das pessoas em particular. Isso significa, tratando-se da escola, que para além daquelas diretrizes, normas, procedimentos operacionais, rotinas administrativas, há aspecto de natureza cultural que as diferenciam uma das outras, sendo que a maior parte deles não são claramente perceptíveis nem explícitos. Esses aspectos tem sido denominados freqüentemente de “currículo oculto” mas que, embora oculto, atua de forma poderosa nos modos de funcionar das escolas e na prática dos professores. Tanto isso é verdade que os mesmos professores tendem a agir de forma diferente em cada escola em que trabalham, pois cada escola tem o seu modo de fazer as coisas. (p.58)

Mesmo que não se usasse especificamente o termo cultura organizacional, na área de educação percebemos uma série de teorias que demonstram preocupação com o contexto da cultura escolar. Por exemplo, quando o Conselho de Classe, numa escola, reúne-se ao término de um determinado período, levam-se em consideração muitos aspectos que tangem a cultura, a sociedade, os objetivos da instituição, os componentes de ordem subjetiva que contribuíram para a queda da nota de um aluno.

A ênfase na cultura organizacional não chega a ser novidade na teoria das organizações. Quando se pensa nas formas de administração escolar, na elaboração do projeto pedagógico, no currículo e nos planos de ensino, já aparece a preocupação com o contexto social e cultural da escola, com as expectativas da comunidade. Nesse sentido existe uma cultura regional e local que influi nas várias atividades escolares, ou seja, faz diferença se a escola é urbana, rural, da capital ou do interior, escola japonesa, escola brasileira. Sabemos, por exemplo, o quanto seria prejudicial aos seus objetivos se o planejamento da escola desconhecesse as expectativas dos pais, seus valores, suas maneiras de educar os filhos etc. Também tem sido ressaltado nas teorias da organização escolar a importância da criação de uma clima de trabalho favorável e do incentivo para que todas as pessoas da equipe escolar se envolvam com a escola. Isso significa que a direção da escola pode promover a criação de uma cultura organizacional, de um clima favorável, de relações de confiança, como condi-

ção para melhor funcionamento da organização. Significa, em outras palavras, que a cultura da escola pode ser modelada, planejada, conformada para atender objetivos da direção, como coesão e espírito grupal. Essa maneira de ver tem algum valor, porque vai além de um sistema de gestão baseado apenas na autoridade do diretor e dos procedimentos burocráticos. (grifo nosso, LIBÂNEO, 2001, p.59)

A promoção de um lugar de confiança entre os atores que fazem a instituição escolar e, as demais apresentadas por Libâneo, mostram que o gestor precisa ter habilidade de instaurar mudanças positivas para o benefício comum da escola. E que a intervenção na cultura da escola se propõe ao atendimento dos objetivos que vão estar, por exemplo, no PPP da escola. Não são mudanças em função da autoridade do dirigente, centrada na mera burocracia, mas do bem comum. O gestor e aqueles que fazem a instituição precisam tomar consciência de que precisam respeitar a cultura que acolhe a escola. Podemos citar algumas cidades cujas festas juninas são parte mais intensa da vida da população, como as cidades de Açu e Mossoró, no Rio Grande do Norte e Bananeiras, Solânea e Campina Grande, na Paraíba. É necessário que o calendário escolar leve em consideração esse aspecto, posto que as festas podem atrapalhar o rendimento escolar se as avaliações coincidirem com as principais comemorações. As festas tradicionais como as juninas, carnaval, de padroeiros, são comemorações de longa tradição, que interferem direta ou indiretamente na vida, mesmo daqueles que não as praticam. A comunidade escolar se sensibilizando de tais questões, poderá até, em determinadas situações, retirar proveito em benefício dos objetivos escolares ligados a preservação da memória nacional, como exemplo.

Vejamos uma situação geral que está fazendo parte da nossa cultura e que dão consistência aos argumentos do MST: o ensino precisa levar em consideração as reais necessidades das crianças, jovens, homens e mulheres do meio rural; o conhecimento a se trabalhar nas escolas do campo deve partir da vivência prática dos aprendentes, que devem ter direito a voz e participação ativa na construção do conhecimento; a educação deve levar em consideração a cultura dos assentamentos, não como algo inferior ao que predomina, por exemplo, nas cidades, mas com direito a vida própria; as metodologias de ensino usadas nos grandes centros não respondem os interesses prioritários do campo, mas continuam como modelares e submetendo o campo à cidade. A ordem inversa de coisas tem se disseminado nas escolas do campo brasileiras, prevalecendo interesses exclusivos a geografia, cultura e subjetividade dos envolvidos. Dessa forma, os profissionais que trabalham nessas escolas, sobremaneira os gestores, precisam estar atentos às questões culturais que lhe são comuns ou mesmo específicas, sob pena de não acontecer o processo de ensino-aprendizagem satisfatório. A educação precisa ser contextualizada e levar em consideração esse fato é atentar para cultura organizacional.

Anteriormente exibimos uma questão relevante geograficamente, delimitando-se nas áreas afastadas dos centros e que se constitui um problema nacional, por isso a existência de muitos trabalhos, dissertações, teses, pesquisadores comprometidos com a mudança da situação. Agora vejamos duas situações que marcam a educação brasileira: o índice de desistência, repetência escolar e analfabetismo. Detenhamos no último sobre a perspectiva exposta por Luiz Bezerra Neto (2009):

Embora o índice de analfabetismo seja grande, ele é maior entre os homens, pois como podemos perceber, as mulheres têm tido maior acesso ao ensino superior do que os homens, fato que pode ser explicado, possivelmente, pela maior oferta de vagas em cursos nas áreas de formação de professores, onde elas aparecem mais, e outras cujos custos são menores por não demandarem grandes investimentos pelas universidades e faculdades privadas, visto que de

acordo com o INEP, em apenas cinco anos, o número de cursos de graduação presenciais cresceu 107%, passando de 6.950 cursos, em 1998, para 14.399, no final de 2002, período em que foram abertos, em média, 1.490 cursos por ano, 124 ao mês e quatro a cada dia, sendo que essa expansão ocorreu, principalmente, na rede privada, que passou de 3.980 para 9147 cursos, concentrando 63,5% do total. (p.15)

Os dados que prevalecem são, em sua grande maioria, estatísticos. E uma grande problemática apontada por Neto (2009) é que “esse crescimento ocorreu com padrões de qualidade discutíveis, pois sua finalidade são meramente econômicas.” (p.16). E mesmo assim as regiões mais pobres do Brasil não aumentaram o acesso ao ensino superior. Esses dados interferem na subjetividade dos envolvidos. Sejam aprendentes, professores, gestores ou qualquer outro profissional da área de educação. São aspectos que condicionam a educação, na especificidade do ensino-aprendizagem e que devem ser levados em consideração na hora do planejamento e gestão. Compreender desses aspectos é compreender da cultura organizacional.

O sentido de cultura organizacional que queremos destacar é o de que a própria organização escolar é uma cultura, que o modo de funcionar da escola, tanto nas regiões em que se estabelecem no dia-a-dia quanto nas salas de aula, é construído pelos seus próprios membros, com base nos significados que dão ao seu trabalho, aos objetivos da escola, às decisões que são tomadas. (LIBÂNEO, 2001, p.59)

Assim sendo, a cultura não é algo exterior aos homens e mulheres que a fazem. E que a instituição escolar possui uma cultura própria que sofre interferência do meio em que está inserida, mas também pode contribuir para mudança de algumas situações limites. E compreender do diálogo da escola com a comunidade, município ou país, é uma forma de atentar para as questões concretas e simbólicas que fazem parte do universo escolar. Nos dois textos da leitura complementar *Existem culturas superiores?* e *Cultura como tradição*, alguns componentes do universo cultural poderão ser melhor compreendidos para facilitar a compreensão do tema cultura organizacional. Os filmes ampliarão o nosso olhar na medida em que apresentam realidades do universo escolar em duas culturas diferentes da nossa: a chinesa e a espanhola, sendo que a última também apresenta um importante fator que é o temporal. No entanto, muitas escolas na atualidade poderiam aprender com o professor Don Gregório, de *A Língua das Mariposas* (1999), quando ele leva em consideração a subjetividade dos seus alunos e leva a escola para a vida das pessoas. Os estudos de caso apresentarão duas situações que envolvem também o trato com a cultura organizacional. Vamos, agora, partir para os desafios!!

DESAFIOS

- 01) Podemos considerar a ação de administrar e gerir algo do cotidiano da humanidade? Explique.
- 02) Pense em suas atividades diárias e, através de um texto, mostre como você faz uso do administrar e gerir em sua vida.
- 03) A administração da escola é função apenas do gestor? Justifique.
- 04) Como professor, aprendente e demais funcionários podem contribuir para a administração da instituição escolar?
- 05) Por que fazemos uso da etimologia da palavra para entendermos o componente curricular Planejamento e Gestão Escolar? Qual a etimologia das palavras que dão nome ao componente curricular que estamos estudando?
- 06) O que é planejamento e plano? Explique.
- 07) Escreva com suas palavras o que é cultura organizacional.
- 08) Qual a área de conhecimento que pode ajudar a compreender melhor as questões

culturais? Explique.

09) Releia o trecho, abaixo:

A escola, como qualquer instituição na sociedade capitalista, tem sua cultura organizacional. Cada escola possui sua cultura organizacional. Podemos citar algumas variantes que precisam ser levadas em consideração, exemplos significativos que irão interferir nas relações dos atores escolares, no ensino aprendizagem, no índice de desistência, no atraso da chegada dos alunos, no aumento das faltas dos alunos numa determinada época do ano e outros problemas que a escola pode passar. A escola religiosa ou leiga, de periferia, do campo, do centro da cidade, de um bairro socialmente privilegiado, do campo, privada, pública municipal, estadual ou federal, são aspectos importantes e que interferem na vida da escola.

Agora explique com suas palavras o que o trecho quer dizer.

10) Cite alguns componentes simbólicos da cultura organizacional escolar.

11) Por que a compreensão dos aspectos culturais de uma escola pode facilitar na gestão? Explique.

12) Elabore um questionário e faça duas entrevistas. Escolha professores que ensinem em instituições escolares que possuam realidades diversas. Compare uma realidade com a outra e perceba quais os aspectos de cada instituição que são importantes para vida de cada uma delas.

SUGESTÃO DE FILMES

Nome do filme: **Nenhum a Menos**

Título original: YI GE DOU BU NENG SHAO

Ano: 1999

País: China

Direção: Zhang Yimou

Elenco: Wei Minzhi, Zhang Huike, Tian Zhenda, Gao Enman, Sun Zhimei.

Duração: 106min

Gênero: drama

Nome do filme: **A Língua das Mariposas**

Título original: La Lengua de las Mariposas

Ano: 1999

País: Espanha

Direção: José Luis Cuerda

Elenco: Wei Minzhi, Zhang Huike, Tian Zhenda, Gao Enman, Sun Zhimei.

Duração: 96min

Gênero: drama

TRABALHANDO COM OS FILMES

01) Faça uma resenha crítica do filme *Nenhum a Menos* (1999).

02) Descreva a realidade vivida pelos protagonistas do filme *Nenhum a Menos* (1999). Identifique as funções da professora na instituição escolar. Em quais momentos ela tem funções que passam pelo planejamento e gestão? Os aprendentes tem atitudes que envolvem planejamento e gestão? Explique.

03) Evasão escolar é um dos problemas das escolas brasileiras. O que o filme *Nenhum a Menos* (1999) deixa de lição em relação ao problema?

04) Faça uma entrevista a algum funcionário de uma escola perto da sua residência e re-

lacione a organização da instituição escolar do entrevistado com aquela do filme *Nenhum a Menos*. Você pode se valer dos dados coletados na questão de número 10 (dez) dos desafios.

05) Quais os aspectos que fazem parte das atitudes do professor Don Gregório, no filme *A Língua das Mariposas* (1999), que mostram que ele tem sensibilidade para com a cultura dos educandos? Relate algumas cenas em que essa situação é perceptível.

06) Como percebemos no filme *A Língua das Mariposas* (1999) que as questões políticas interferem na subjetividade das pessoas? Quais as cenas que melhor sintetizam essa questão?

07) O professor Don Gregório faz um discurso que exalta a liberdade e que contrasta com o fechamento político da Espanha de Franco, no final da película. Ao que podemos atribuir às ações de personagens, que comungavam das idéias do professor, negarem-se a apoiá-lo? Explique.

LEITURA COMPLEMENTAR

Texto 1

EXISTEM CULTURAS SUPERIORES?

Para a Sociologia, não existem culturas superiores nem inferiores, mas apenas culturas diferentes. Não se pode afirmar que a cultura de determinada sociedade seja superior ou inferior a outra, pois, como já vimos, à ciência não compete julgar, emitir juízos de valor, porém constatar como as coisas são e explicar como e por que elas ocorrem. Além do mais, cada cultura é uma realidade autônoma e só pode ser adequadamente compreendida a partir de si mesma. Quando alguém admite a superioridade ou inferioridade de alguma cultura, assim o faz porque adota o ponto de vista e os valores de alguma cultura em particular, ou seja, age de modo etnocêntrico. Etnocentrismo, em ciência social, é a tendência humana universal a perceber e julgar culturas e sociedades estranhas através do crivo dos valores da sua própria cultura. Atitude etnocêntrica é, por exemplo, a do homem ocidental que, por não compreender os padrões tradicionais de comportamento da Índia, acha que essa é uma cultura inferior à sua. Nenhuma cultura pode ser compreendida a partir da "lógica" de outra, pois cada cultura possui sua própria "lógica". O modo como cada povo organiza suas relações sociais para satisfazer as suas necessidades só pode ser compreendido a partir de si mesmo. Nada mais contrário à perspectiva sociológica do que a atitude etnocêntrica. A sociologia é, inclusive, um contínuo exercício de libertação da tendência espontânea ao etnocentrismo prejudicial ao conhecimento objetivo da sociedade.

A cultura nasce do trabalho do homem em sociedade transformando a natureza para satisfazer as suas necessidades. Partindo dessa afirmação, seria possível argumentar erroneamente que uma cultura que possui conhecimentos e técnicas que possibilitem a transformação mais eficiente da natureza de modo a satisfazer melhor as necessidades do homem é superior a uma cultura que não possua conhecimentos e técnicas tão aprimorados. Basta, no entanto, que pensemos nos problemas de desequilíbrio ecológico provocados pela alta capacidade tecnológica de transformação da natureza nas sociedades urbano-industriais do presente para constatarmos que essa capacidade não torna nenhuma cultura superior a outra. A sofisticada tecnologia das sociedades ocidentais contemporâneas tanto tem sido um eficiente instrumento de satisfação de necessidades quanto de criação de problemas para o homem. Além do mais, deve ser considerado que a cultura não é apenas constituída de técnicas de transformação da natureza. Ela é também composta de idéias e modos convencionais de convívio. Uma cultura pode

proporcionar muito conforto material aos seus participantes e ser, ao mesmo tempo, pouco adequada ao bem-estar psíquico dos indivíduos, no que se refere às formas estabelecidas para a convivência humana. A competição, por exemplo, como um valor cultural próprio das sociedades urbano-industriais do presente, é, sem dúvida, um fator de contínua ansiedade para o indivíduo e, na medida em que ela tende a gerar o medo do fracasso. Culturas tradicionais, de tecnologia rudimentar, podem, inversamente, oferecer condições mais favoráveis ao conforto mental dos seus participantes, na medida em que enfatizam a solidariedade e a cooperação e, conseqüentemente, dão aos indivíduos fortes sentimentos de apoio grupal.

Outro fato que impede o sociólogo de avaliar culturas como superiores ou inferiores é o de que toda cultura tem áreas de atrofia e de hipertrofia. Uma cultura pode ser muito desenvolvida no campo do conhecimento dos fenômenos físicos, como acontece com a cultura ocidental, e, no entanto, não dispor de um tipo de conhecimento a respeito das relações entre a mente e o corpo humano, nem de técnicas sofisticadas de controle físico, mental e emocional como os da cultura da Índia, a qual, no entanto, parece ao homem ocidental inferior à sua cultura. É fato hoje inegável que naquela cultura se conferiu a essa dimensão da existência humana – a da possibilidade de autocontrole físico, mental e emocional – uma importância que a cultura do Ocidente não atribuiu a essa mesma realidade.

(NOVA, Sebastião Vila. *Introdução à sociologia*. 2.ed. São Paulo: Atlas, 1992. p.45-6)

Texto 2

CULTURA COMO TRADIÇÃO*

"Cultura como Tradição" é um tema que, à primeira vista, parece o próprio óbvio. Evidentemente, quando se pensa em cultura, pensa-se em um processo que vem sendo trabalhado há muitos anos, há séculos, e que se recebe e que se transmite.

Gostaria, inicialmente, de relatar uma experiência pessoal que tem muito a ver com o tema. Há vinte e tantos anos eu era estudante em uma faculdade italiana, na Universidade de Florença. Tinha recebido uma bolsa para estudar Estética na Faculdade de Letras de Florença e já havia terminado o curso de Letras Neolatinas na USP. Florença é uma cidade única; naturalmente, todos sabem que é o grande centro da arte renascentista. Mas, naquele tempo, pelo menos do ponto de vista do conforto doméstico, e do que se pode aferir pelos nossos padrões médios, mais próximos do estilo norte-americano, Florença era uma cidade muito desconfortável. Eu morava no sótão de uma casa de seis andares que não tinha elevador. A casa servira desde o século XVII como albergue de criados, cavaleiros dos condes Serristori. Era uma habitação muito antiga, e uma coisa prosaica como, por exemplo, um chuveiro, não existia nessa casa. Assim, quem tivesse o hábito um tanto estranho e perturbador de tomar banho com frequência, deveria palmilhar dez ou doze quarteirões e procurar na estação de trem do centro um lugar de banhos públicos. O que era um pouco penoso, sobretudo no inverno. Então decidi que, apesar dos meus proventos serem muito poucos, devia comprar um chuveiro elétrico.

A dona da casa era uma viúva de romance, avarentíssima, e via com intranquilidade esses meus hábitos. Imagine quanta água eu iria gastar... Ela temia também que a instalação daquela engenhoca, que ela mal conhecia, fosse danificar o seu apartamento. Vamos que as águas que corressesem do banho inundassem o apartamento! Porque no chão, ladrilhado com muita arte, não havia lugar para escoar as águas, não havia ralo, pois chuveiro não estava previsto por aqueles que construíram a casa há quatrocentos

anos. Vi que precisava tomar alguma providência prática. Mas o que eu poderia fazer? Ela me aconselhou o seguinte: que eu comprasse uma bacia plástica grande, um bacião, e me colocasse dentro dessa tina para tomar banho, mas tomasse muito cuidado para não respingar fora. Terminado o banho, eu deveria despejar as águas pelo telhado do sótão. Mas como fatalmente iria molhar as adjacências do bacião, ela me deu um saco de serragem, que eu deveria espalhar para secar o chão. Depois, eu pegaria toda a serragem, amontoaria em um pano e a poria para secar ao sol (se houvesse) no telhado. Era uma operação assaz complicada, e até um brasileiro fanático por tomar banho desanimava. Seria mais fácil, realmente, palmilhar os dez quarteirões até o centro. Mas o que me chamou a atenção, embora isso tenha acontecido há 25 anos, foi o que veio depois. De fato, procurei uma loja de artigos domésticos e adquiri o maior bacião que havia lá, uma tina enorme de plástico. Todo contente, voltei para casa com aquele embrulho muito incômodo. No apartamento mostrei o pacote para a viúva. Ela me olhou com um olhar severo. Senti que fizera alguma coisa errada. Ela me perguntou: "Foi o senhor que carregou esse bacião da loja até aqui?" Respondi que sim, e ela me disse uma frase que poderia servir de lema para esta palestra. Ela me olhou com uma mistura de espanto e, talvez, uma ponta de desdém, e me disse: "O senhor tem cultura, mas é muito democrático." Isto porque eu tinha carregado a bacia pela rua afora. Ela achou que eu, sendo uma pessoa culta, deveria pertencer a um certo grupo humano que não carregava bacião de plástico na rua. Ela fazia essa distinção.

No momento estranhei, achei até que ela estava dizendo um contra-senso, que as duas partes da proposição, ou seja, as duas orações que ela havia emitido, eram contraditórias, criavam quase um paradoxo. A primeira parte era esta: "O senhor tem cultura", e a segunda era: "mas é muito democrático." Quer dizer, eu esperaria normalmente que uma idéia se seguisse à outra, que houvesse em vez de um *mas*, um *portanto*, um *logo*, que fosse uma conclusão da primeira parte. "O senhor tem cultura, logo deve ser democrático." Mas realmente essa frase que me pareceu estranha, tanto que eu não a esqueci mais, e que tive muita dificuldade de discutir naquela hora, mantinha atrás de si séculos de uma ideologia conservadora, de classes sociais muito diferenciadas, de estratos culturais também igualmente diversificados. Percebi que eu estava diante de uma pessoa que espontaneamente exprimia uma lógica de classe bastante forte. Mas acho que vale a pena raciocinar. O que ela dizia na sua espontaneidade, no fundo, era isso: A cultura é alguma coisa que a gente tem. Porque ela disse: "O senhor tem cultura". Então a cultura é alguma coisa que a gente tem, como se possui uma casa, um automóvel, enfim, um bem, um bem de consumo, um bem de circulação, alguma coisa que se pode obter, que se pode comprar e, finalmente, ser proprietário dela. E, depois, percebi que esse ter cultura, ou seja, esta soma de objetos culturais, também dava direito a certos privilégios, diferentes dos hábitos das demais pessoas. Quer dizer, as pessoas que tinham cultura deviam exibir certos comportamentos, e deveriam ser poupadas de certas ações, de certos trabalhos mais penosos, mais pesados, que deveriam ser destinados às pessoas que não tinham cultura. Realmente, a cultura aparecia como uma divisão.

Essa primeira conclusão nos leva imediatamente a situar a cultura na sociedade de classes como uma mercadoria, como algo que se pode obter, ou, então, se recuarmos um pouco até uma sociedade pré-capitalista, ou capitalista atrasada, podemos dizer que cultura é também uma coisa que se herda, uma herança. Os dois conceitos estão mais ou menos próximos. O que ela dizia na sua frase espontânea era isto: a cultura é um bem, um bem muito especial, um bem que se aproxima dos bens de luxo, dos bens supérfluos, e só as pessoas ricas, só os grupos de poder aquisitivo que dispõem de lazer podem fruir desse bem. E mais ainda: a cultura dá à pessoa um halo, uma auréola de diferença. Ela é diferente, alguma coisa como, na sociedade do Antigo Regime, era a aristocracia. Podemos dizer que, depois da Revolução Industrial, a aristocracia não existe mais, não existe mais a nobreza de sangue, não existe mais a nobreza de privilégio.

Podemos até aceitar isto como um fato histórico consumado pela revolução burguesa. Mas a cultura, ou uma determinada concepção de cultura, acabou substituindo a idéia de aristocracia na sociedade capitalista, só potencialmente democrática. A cultura serve como divisor de águas: há pessoas que a têm e há pessoas que não a têm. Às vezes, isso parece uma fatalidade, como ser ou não ser nobre, é alguma coisa que vem, é um bem de raiz, é um bem de família. A esta visão de cultura eu chamaria de *reificada*, isto é, uma visão que considera a cultura como um conjunto de coisas. Ser culto, ter cultura, é ter acesso a livros, ter acesso a discos, ter acesso a aparelhos de som muito requintados, que são caros, exigem espaços. A própria arquitetura passa a funcionar de acordo com essas novas necessidades. Quem tem cultura e precisa de um aparelho de som grande, vai precisar também de uma sala especial na sua casa. O que acontece? A arquitetura começa a moldar-se de acordo com essas necessidades específicas, o que é o contrário da idéia de pobreza. Porque a arquitetura da pobreza é uma arquitetura multifuncional. Numa casa pobre, o mesmo espaço pode servir para comer, para dormir, para trabalhar; enfim, a plurifunção do espaço, a sua flexibilidade, é própria de uma cultura de pobreza. Mas à medida [sic.] que se quer imitar o estilo rico de viver, ou que se é efetivamente rico, as funções têm que ficar drasticamente separadas. Existirá o espaço da cozinha, o espaço da sala, o espaço da sala de jantar, o espaço da sala de estar, o espaço do livro, o espaço do disco; e mais, o espaço da televisão, o espaço da conversa informal. E não raro o espaço pelo espaço. Os espaços serão multiplicados, diferenciados e não haverá tolerância para o convívio das funções.

Eu acredito que deve estar no subconsciente lingüístico e social dos povos que vieram de uma estratificação colonial, ou então de uma estratificação pré-capitalista (com nobreza e povo muito diferenciados), deve estar no subconsciente dessas formações a idéia de que a cultura tem que ser vista em si, isolada e reificada. Daí, quem sabe, a idéia de uma Secretaria da Cultura, um Ministério da Cultura, um Palácio da Cultura. O palácio é o lugar onde a cultura deve ser vista, apreciada em si, elogiada, sem que tenha uma relação direta com o cotidiano, aliás sem dever ter qualquer relação direta com o cotidiano, porque este não é, de fato, considerado como cultura. Verifica-se, por esse conceito, que a cultura não pode ser democrática: *O senhor é muito culto, porém muito democrático.*

Pelo conceito reificante as duas instâncias tornam-se exclusivas. Se nós queremos, ao contrário, construir uma sociedade democrática, acho que, nesse particular, devemos repensar a fundo o conceito de cultura e destruir em nosso espírito ou, pelo menos, relativizar fortemente a idéia de que a cultura é uma soma de objetos. Porque os objetos, considerados "em si", os quadros, os livros, as estátuas, ocupam um determinado lugar no espaço, eles são sempre o *outro*. Por mais que eu contemple este quadro, na medida em que eu o considere como um fato, como um objeto fora de mim e fora do meu convívio, eu olharei para ele um pouco como um crente olha para o fetiche. É a idéia do fetichismo. É alguma coisa que eu não entendo, não vou entender nunca, e aliás é até muito bom que eu não entenda, porque isso dá ao objeto um mistério, um fascínio, uma magia, que se distancia de mim e faz com que eu o reverencie, como alguma coisa que eu não vá nunca alcançar.

Na sociedade de massas em que nós vivemos isto ocorre a todo momento. Não que as pessoas estejam sempre diante de obras de arte, elas estão diante de obras da tecnologia, das obras que a indústria multiplica. E o fato de as pessoas não participarem da construção desses objetos, porque são obra de uma indústria muito especializada, o fato de elas se servirem e olharem esses objetos, comprarem, venderem, mas não serem capazes de entender o seu mecanismo interno, é alienante, profundamente alienante. Isto deveria produzir em nós um certo sentimento de culpabilidade. Vou dar um exemplo: eu estou com um relógio que me foi dado por uma pessoa que me é muito cara. Esse relógio é bonito. Quando olho para ele sinto, justamente porque estou convicto, cada vez mais, de que a cultura é participação, sinto um vago sentimento de culpa. Por quê?

Porque esse relógio marca não só as horas, os minutos, o dia, o mês: enfim, não só o que os relógios marcam, mas ele marca as fases da Lua. Há uma Lua nele, contra um céu estrelado, que caminha pelo mostrador. Num certo momento quando é lua nova, ela desaparece, depois volta no crescente, chega ao esplendor da lua cheia e vai minguando novamente, até desaparecer sob o mostrador. Por que fico com sentimento de culpa? Eu devia ficar simplesmente encantado com um objeto, assim, tão rico, um objeto tão belo, um objeto que tem dentro de si tanta ciência, tanta precisão, tanta técnica, que mistura astronomia com relojoaria. Mas é por isso mesmo que eu sinto algum vexame, porque não entendo como é isso possível, não compreendo como a máquina do mundo inteiro pode estar dentro de um relógio. Imagino que deve haver uma série de engenhos que de sete em sete dias movem aquela lua, e o fazem de maneira tão sutil que a Lua, diariamente, percorre uma parte desse céu. Mas é uma coisa que transcende muito o meu conhecimento, talvez porque eu seja uma pessoa formada em Literatura, em Ciências Humanas, e não tenha um conhecimento científico mais aprofundado. Imagino que esta seja uma situação típica: milhares de nós, milhões de nós que somos da sociedade de massas, estamos a todo momento lidando com objetos que significam o fruto de uma cultura refinada, de séculos, e não os entendemos. Mas colocamos o relógio no pulso com a maior facilidade, olhamos, compramos, vendemos, temos com esses objetos uma relação de uso, de consumo, de desgaste; provavelmente, um dia vamos esquecer esses objetos, vamos perdê-los e somos, por assim dizer, indignos de usar aquilo que não entendemos. Este microfone que estou usando, um computador que nós apertamos, e de repente tudo se ilumina, é um milagre. Não era possível para o homem pré-histórico, para o homem da Idade Média, para o homem da Idade Moderna, para o homem até do século XIX, seria um milagre espantoso, e nós o realizamos a todo momento, tudo isso sem a menor comoção, só ficamos irritados quando falta luz. Ai telefonamos para reclamar que está faltando luz. Parece que é um dever que os outros nos forneçam esse milagre. São realmente poucos os que podem entender todo o mecanismo que vem desde as águas da represa até os fios da nossa casa e produz para nós o fenômeno da luz.

Digo que todos esses exemplos ilustram a idéia de que ter cultura é possuir uma alta soma de objetos da civilização. É uma idéia (ou uma atitude) que nos barbariza; no fundo, somos bárbaros no sentido de que usamos os bens mas não conseguimos pensá-los. No entanto, cultura é vida pensada. O projeto de cultura que gostaríamos que vivesse numa sociedade democrática é aquele que desloca o conceito de cultura e mesmo o conceito de tradição. Em vez de tratar a cultura como uma soma de coisas desfrutáveis, coisas de consumo, deveríamos pensar a cultura como o fruto de um trabalho. Deslocar a idéia de mercadoria a ser exibida para a idéia de trabalho a ser empreendido. Acho que é essa a idéia-chave, o projeto que eu diria recuperador: uma concepção que resgatasse o caráter mercantil, exibido e alienante que a cultura assumiu e vem assumindo na sociedade de classes.

A cultura é um processo. A palavra *cultura* traz em si uma raiz latina; vem do verbo *colo*, que significava "cultivar a terra". No caso de Roma, como se tratava de uma civilização de raízes agrárias, os termos que se referiam à cultura intelectual avançada ficaram ligados ainda a toda uma metáforização, a todo um imaginário da terra. Diferentemente dos gregos, cuja palavra que mais se aproxima de cultura é *paidéia*: aquilo que se ensina à criança. *Paidós*, pedagogia, pedagogo. O conceito grego de cultura está voltado para a criança, para a alma da criança que deve ser trabalhada até transformar-se em adulto. É um conceito que nos parece mais humanizante. No caso dos romanos, não. O conceito romano é prático, refere-se a alguma coisa que se trabalha fora de nós, a terra. É o cultivo do solo (*colo*) do qual saem as formas participiais do passado (*cultus*) e do futuro (*culturus* = aquilo que se vai cultivar). Dar, as três dimensões (1) *cultivo*; (2) *culto*; (3) *cultura*. No espírito da língua romana, a cultura está ligada a um trabalho duro, a um trabalho de conquista, a um trabalho de vitória sobre a natureza às vezes brutal porque

a sua primeira fase consiste no domínio da terra. Pode-se dizer hoje que se trata de uma visão o seu tanto "repressiva" da cultura, pela qual a natureza tem que ser domada, domesticada; assim como "educação" quer dizer "ato de puxar para cima o que está lá em baixo", ou seja, fazer um esforço de arrancar dos instintos uma força que produza algo de mais alto.

Mas qualquer consideração que se faça implica, no fundo, a idéia de trabalho: quer na linha grega, que nos é hoje mais simpática, pois liga cultura com criança, cultura com pessoa; quer do ponto de vista romano, em que a cultura é comparada à ação de limpar a terra, depois semear, depois regar, depois podar, principalmente podar. Se a gente deixa os galhos, a planta não dá frutos, fica uma coisa selvagem espinhosa, por isso é preciso podar, cortar para sobraem só os troncos e algumas varas mestras de onde vão sair as folhas, as flores e os frutos. Mas tanto um conceito quanto o outro trazem em si a idéia de um processo: a cultura é sempre um resultado que se conquista. Eu devo trabalhar os meus pensamentos para, eventualmente, escrever. Isso é cultura. O fato de eu comprar um livro e – isso acontece freqüentemente – não o ler, mas comprá-lo para tê-lo e poder olhá-lo e segurá-lo nas mãos, ou então de ter um disco, ter um quadro, enfim tudo aquilo que objetiva a cultura, não tem nenhum sentido para esta concepção, que eu chamaria de ergótica, usando o étimo *ergon* (grego), que quer dizer ação e trabalho. Concepção ergótica da cultura: a cultura como ação e trabalho. Eu considero isso fundamental porque desfaz aquele primeiro conceito, que era, aliás, o conceito da dona da casa que me julgou excessivamente democrático para ter cultura. Se a cultura é uma soma de objetos que as pessoas têm ou herdaram, as pessoas ricas a têm e as pessoas pobres não a têm. A cultura dos pobres seria um nada, eles precisariam obter aqueles bens para serem cultos. O que é oposto à idéia de trabalho, porque, nesta, todos têm acesso à cultura: não se trata mais de um problema de classe, o ser humano será culto se ele trabalhar; e a partir do trabalho que se formará a cultura. É o processo e não a aquisição do objeto final que interessa.

Acredito que essa visão ergótica e processual de cultura nos pode ajudar muito. Em primeiro lugar, do ponto de vista ideológico, passamos a dar importância aos momentos do processo produtivo. É a produção enquanto arte que forma o homem culto, e não o consumo dos símbolos, que, naturalmente, fará parte do processo, mas não enquanto um absoluto. E em segundo lugar, de um ponto de vista educacional mais universal, em vez de pensarmos em vender mercadorias culturais, pensaremos em estudar e realizar obras. Obra significa exatamente trabalho, enquanto processo e enquanto resultado. Uma casa está em obras; terminada, é uma obra. De *opus* deriva o verbo *operar*; de operar, operário. Obra é o que o operário faz. Fugimos, assim, dos laços e rompemos os grilhões de uma concepção estática e burguesa de cultura. E começamos a refletir sobre idéias que podem trazer conseqüências profundas, principalmente para a educação.

(BOSI, Alfredo. Cultura como tradição. In.: BORNHEIM, Gerd et al. *Tradição e contradição*. Rio de Janeiro: Zahar; Funarte, 1987. p.33-40)

*O texto foi resultado de transcrição de uma palestra, mantendo as características da linguagem oral, como no livro de origem.

Texto 3

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DO PROFESSOR: O QUE DIZEM AS DIRETRIZES CURRICULARES PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA ?!?

Débora Barreiros

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação

Retomo algumas questões que deixei em aberto no artigo Formação de professores pós-LDB para iniciar a discussão sobre diretrizes curriculares para formação de professores. Como promover a formação do professor dentro das competências e habilidades exigidas para o profissional do século XXI? Se a formação pedagógica é relevante para o exercício docente, que expectativas o profissional tem sobre sua natureza e suas formas de operacionalização? O que tem maior destaque na formação – a teoria ou a prática?

Falar em competências e habilidades do professor nos remete ao Parecer CP/CNE nº 09/01 e à Resolução CP/CNE nº 01/02, que instituíram as Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica em cursos de nível superior. De acordo com esses documentos, ser professor requer formação inicial e continuada, flexibilidade, produtividade e eficiência no fazer pedagógico, como se pode observar no trecho:

"o professor, como qualquer outro profissional, lida com situações que não se repetem nem podem ser cristalizadas no tempo. Portanto, precisa permanentemente fazer ajustes entre o que planeja ou prevê e aquilo que acontece na interação com os alunos. Boa parte dos ajustes tem que ser feitos em tempo real ou em intervalos relativamente curtos, minutos e horas na maioria dos casos – dias ou semanas, na hipótese mais otimista – sob o risco de passar a oportunidade de intervenção no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, os resultados do ensino são previsíveis apenas em parte. O contexto no qual se efetua é complexo e indeterminado, dificultando uma antecipação dos resultados do trabalho pedagógico" (Brasil, 2002, p. 35).

Diante disso, percebe-se a preocupação e a crítica ao professor "que se qualifica unicamente por seus dotes pessoais de sensibilidade, paciência e gosto no trato com crianças, adolescentes e jovens e adultos" (Brasil, 2001, p. 29). O documento reforça a importância de uma formação profissional de alto nível, baseada numa aprendizagem por competência, que articule teoria e prática, saberes construídos na vida profissional e pessoal que ajudem a responder às diferentes demandas das situações de trabalho.

Cabe perguntar: será que a formação inicial é capaz de viabilizar a articulação teoria-prática? Os estágios supervisionados são espaços de construção ou apenas de observação? Como se manter motivado e ter práticas inovadoras diante de tanta desvalorização docente? Que competências e habilidades são exigidas? E quais são passíveis de serem trabalhadas?

Segundo Dias & Lopes (2003), as recentes políticas de formação de professores no Brasil destacam como linhas de ação o currículo por competências, a avaliação do

desempenho e a promoção dos professores por mérito, mediadas pelos conceitos de produtividade e eficiência. Isso é confirmado pelo texto da Resolução CP/CNE nº 01/02, em

seu art. 3º, quando relata que a formação de professores deve considerar:

- I. a competência como concepção nuclear na orientação do curso;
- II. a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista:
 - a. a simetria invertida, em que o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera;
 - b. a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais;
 - c. os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências;
 - d. a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias (Brasil, 2002, p. 62).

Desde a formação inicial, o professor é instigado a refletir sobre questões que, muitas vezes, só serão visíveis e compreensíveis no fazer cotidiano, na prática pedagógica construída a cada ano letivo, a cada turma. Busca-se uma formação atrelada às competências e às habilidades supostamente presentes nas práticas pedagógicas para dar conta dos fatos futuros, marcados por imprevistos; um espaço que Campos (2002) denominou “acontecimento”, que requer do professor capacidade para gerir e responder aos novos desafios postos à educação. O documento ressalta a necessidade de saber trabalhar dentro do campo da imprevisibilidade, do planejamento flexível e da ação-reflexão diante dos acontecimentos. Na acepção da Resolução CP/CNE nº 01/02, trabalhar com competências é uma forma de assegurar, na formação do professor, uma mobilização de conhecimentos práticos que o ajudem a decidir na incerteza, principalmente por considerar que “não basta a um profissional ter conhecimentos sobre seu trabalho (Brasil, 2002). É fundamental que saiba mobilizar esses conhecimentos transformando-os em ação” (idem, p. 8). Mas como transformar conhecimento em ação? Quais tarefas docentes estão envolvidas nesse conhecimento em ação? Como traduzir os conteúdos – que são os objetos da atividade docente – em aprendizagem?

Talvez esta última questão não seja tão fácil de responder, principalmente se considerarmos os professores que se formam a cada ano e não conseguem fazer dialogar teoria e prática; que não são capazes de compartilhar saberes com outras áreas do conhecimento; que não se apropriam dos fatos da realidade econômica, cultural, política e social para contextualizar os conhecimentos e os inserir na prática educativa.

O documento destaca que a organização curricular de cada instituição observará, além do disposto nos artigos 12 e 13 da LDB (Lei nº 9.394/96), outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para:

- I. o ensino visando à aprendizagem do aluno;
- II. o acolhimento e o trato da diversidade;
- III. o exercício de atividades de enriquecimento cultural;
- IV. o aprimoramento em práticas investigativas;
- V. a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento

dos conteúdos curriculares;
VI. o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;
VII. o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe (Brasil, 2002, p. 61).

Consideramos que essas atividades docentes são centrais nos desdobramentos da vida profissional do professor. Por isso, proponho algumas questões para ampliar nosso diálogo: a) você recebeu essas orientações em seu curso de formação? b) houve algum tipo de discussão, desenvolvimento de atividades, de estratégias ou de metodologia a partir dessas questões? Quais? c) como trabalhar essas questões no seu planejamento individual e coletivo e na sala de aula?

Referências bibliográficas

BRASIL. Lei 9394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L9394.htm>

BRASIL. MEC/CNE. Parecer 009/2002 e Resolução CNE/CP 01/2002, que institui as Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em cursos de nível superior. Brasília, 2002.

BRASIL/CNE. Resolução CNE/CP no. 1. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, 2006.

CAMPOS, Roselane Fátima. Construindo o professor competente: as determinações do campo do trabalho na reforma da formação de professores. 25ª Reunião Anual da ANPEd, 2002. Disponível em:

www.anped.org.br/reunioes/25/excedentes25/roselanefatimacampost08.rtf. Acesso em 10/11/2007.

DIAS, Rosanne E.; LOPES, Alice C. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. In: Educação & sociedade. Campinas. vol. 24, n° 85, p. 1155-1177, 2003.

Publicado em 19 de fevereiro de 2008.

(<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0163.html> 20/07/2010)

TRABALHANDO COM O TEXTO

Texto 1

UMA PONTE ENTRE A SOCIOLOGIA E A ADMINISTRAÇÃO

Nas margens do rio São Francisco, em pleno agreste, geólogos de uma fábrica de refratários situada no Sul do país descobriram uma importante jazida de magnesita. Inicialmente, foram construídas próximo a um vilarejo instalações industriais simples com o fim de extrair e dar uma primeira queima no minério antes de embarcá-lo. Com isso, surgiram oportunidades de trabalho, que passaram a ser uma verdadeira salvação para aqueles sertanejos sujeitos a uma vida de subemprego crônico na atividade pecuária extensiva ou na agricultura marginal.

Para as minas foi enviado um gerente sulista com sua capacidade de direção e organização já demonstrada, mas sua administração foi tão falha que nem ele sabia qual a razão de tantos erros. Seu substituto foi ainda mais bem selecionado, mas teve a mesma sorte do antecessor. Foram então mandados dois gerentes, um administrativo e outro técnico, porém o pouco que conseguiram produzir era irregular e de baixa qualidade. Um

geólogo, contratado para estudar o problema da qualidade do minério, ao chegar, encontrou ambos bêbados e completamente entregues ao desânimo por não terem conseguido fazer pessoas ávidas por emprego virem a ser produtivas.

Aconteceu que, sendo natural do sertão de um Estado do Nordeste, o geólogo percebeu que o não-entendimento dos valores e costumes dos habitantes da região impedia o relacionamento satisfatório administração-empregados, não obstante os trabalhadores estarem interessados no serviço. Assim, coisas simples como o apito para iniciar e terminar a jornada diária não tinha o menor significado para aqueles sertanejos que nunca tiveram hora para o trabalho. Por outro lado, esperavam que o gerente, tal qual faziam os donos de fazendas, os atendesse em seus problemas financeiros, de saúde e até familiares. Depois que os gerentes compreenderam tais aspectos peculiares e sem alterar a estrutura organizacional, foram feitas adaptações nas práticas administrativas, por exemplo, o número de horas de trabalho por dia deixou de ser fixo, pois o apito somente soava no caso de tudo estar efetivamente em condições para o início da jornada ou no fim do turno, se a descarga do forno tivesse sido completada. Com essa e outras medidas, as minas tornaram-se produtivas.

Este caso mostra as diferenças de comportamentos relacionados ao desempenho de tarefas, que foram provocadas pela diversidade nos costumes de regiões. Não basta, pois, ao administrador conhecer técnicas de planejamento, de estruturação e outros assuntos relativos à organização do trabalho. E preciso, também, entender as pessoas, a principal matéria-prima com que lida diariamente, não só como indivíduos que são, mas principalmente como grupo, já que os serviços são levados a efeito coletivamente. Para isso, a Sociologia pode fornecer um amplo conjunto de conhecimentos, os quais precisam ser "traduzidos" para o administrador em razão deste não ser um cientista e sim um profissional desejoso de saber como enfrentar as dificuldades que lhe surgem no dia-a-dia das empresas. Isso exige uma ponte ligando a Sociologia como ciência à Administração como prática e, naturalmente, com pilares sólidos em ambas as margens.

(BERNARDES, Cyro; MARCONDES, Reynaldo C. *Sociologia aplicada à administração*. 5.ed. São Paulo, 1999. p. 11)

ESTUDO DE CASO

01) Quais os aspectos da sociedade nordestina de pastoreio deveriam ser percebidos por um gestor atento que fosse enviado por uma empresa do Sul do país para as minas de magnesita?

02) Com base no que foi descrito, no texto, quais os conhecimentos teóricos e práticos faltaram aos gestores sulistas?

03) Uma situação inversa poderia acontecer, caso fosse um nordestino trabalhar numa empresa no Sul do país?

04) Na parte final do texto, os autores fazem a seguinte afirmação: "Isso exige uma ponte ligando a Sociologia como ciência à Administração como prática e, naturalmente, com pilares sólidos em ambas as margens." Levando-se em consideração que uma ciência consiste numa determinada área do saber humano que sistematizou o seu conhecimento e que teoria e prática se aproximam mais que se distanciam, explique a afirmação dos autores.

Texto 2

UM PROFESSOR POR NOME ASTROGILDO

Professor Astrogildo acordou no mesmo horário dos outros dias, e começou o seu ritual diário. Eram cinco horas, como sempre, e a única diferença era que chovia muito.

Calçou as velhas alpercatas, que havia ganhado da mãe há um certo tempo. Direcionou-se ao banheiro, despejou sua urina da noite anterior no vaso, olhou-se no espelho que herdara da bisavó e, semelhante às outras vezes, nem percebera mais uma ruga que apontava na face. Sabia apenas que envelhecera. Constatada a velhice, tomou seu banho de água fria que o despertaria para um longo dia de trabalho. Chegando à cozinha, como num passe de mágica, seu café matinal estava posto. Como era de praxe, nas segundas-feiras, dona Rosalba havia preparado ovos mexidos, cuscuz e café preto.

Nunca Astrogildo parara para pensar que, antes dele, sua esposa sempre estava de pé para lhe servir. O cotidiano, geralmente, esconde coisas que não vemos. Exceto se pararmos, ampliarmos nosso olhar e lhe depositarmos a atenção de um cientista. De outra forma, os fatos diários se perderão numa das salas de nossa memória. Até que uma situação inusitada, um cheiro, uma cor, ou outro pedacinho de cotidiano, resgate os dias passados e abra essas salas antigas. Pois bem, Astrogildo pegou o guarda-chuva, cheio de mofo, poeira e bolor. E, depois de alguns espirros, lembrou que nunca mais havia beijado a esposa, mas não ousou fazê-lo. Pegou do seu protetor contra chuvas, deu um suspiro, após, um *até-logo-frio*, e sumiu no meio da chuva.

No caminho para o trabalho ficou ruminando as últimas leituras que fizera. Eram conteúdos atestados por um doutor no assunto. E ele passaria toda essa informação, claro que numa linguagem acessível, compreensível aos discentes. Os alunos iriam *aprender* mais informações, iriam adquirir conteúdos atestados por um especialista no assunto.

Enfim, chegou à Escola. Era o movimento comum do primeiro dia de aula. Passou rápido pela recepção e, mais rápido ainda, pela sala dos professores. Mal conversou com os amigos de trabalho e correu para sala de aula, seu objetivo estava ali, naquele lugar onde se relacionaria com os alunos. Chegando a turma, identificou-se, disse a matéria que lecionaria durante o ano e correu à lousa. Traçou uma linha no quadro e dividiu-a em partes. Cada parte representava um período da História (sim, ele era professor de História). Pré-história, Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea. Ele queria, com esse esforço, colocar na cabeça dos alunos o conteúdo introdutório do Renascimento europeu. E, primeiramente, localizou a Idade Moderna, no tempo. Ela havia, segundo o professor, iniciado exatamente quando os turcos otomanos, povos asiáticos, invadiram a cidade de Constantinopla, capital do Império Romano Oriental. Seu término, ainda nas palavras do professor, ocorreu na França, com a famosa Revolução de 1789, quando houve a Queda da Bastilha. E nesse período se localizava o Renascimento com todos os seus artistas e suas obras. Assim, nosso professor, citou uma série de nomes de heróis, sempre reis ou eclesiásticos, nunca uma criança, um jovem, uma mulher, eram sempre homens e homens, feitos e feitos. E assim foi o primeiro bimestre.

Logo no primeiro dia, a maioria da turma fazia a propaganda do professor. Diziam assim: "ele sabe demais!", "tem muita inteligência", "não tem quem fale na sua aula" e outros comentários. João Paulo, considerado um dos mais inteligentes, amou o professor, é tanto que conseguiu memorizar todos os nomes, todas as obras, todas as datas. Era maravilhoso para ele, apenas ter que decorar para tirar boas notas. José Maria, desde o primeiro momento, não conseguia entender como no Império Romano do Oriente, de um dia para o outro, havia acabado a *Idade das Trevas* e iniciado aquele movimento humanista, como é que podia Deus mandar num dia e o homem mandar no outro. Questionava-se como é que aquilo havia repercutido na França, já que o professor citara o nome logo após. O que era a Bastilha? Porque uma época começa no oriente e termina no ocidente? Por que chamar de revolução um fato em que a burguesia passara a perna nos camponeses e demais trabalhadores? Tinha mais mil perguntas, mas aprendera a se calar diante do perigo, aprendera ficar em silêncio como forma de respeito. Chegou da escola e começou a estabelecer relações entre as pinturas de Leonardo da Vinci e outros artistas do Renascimento, observava a figura do homem sempre presente nas representações, que os artistas eram exímios desenhistas. Comparou as pinturas dos

renascentistas com aquelas abstratas pintadas pelo seu pai. Não entendia como as duas podiam ser consideradas obras arte se eram tão diferentes. Mas seu pai explicou bem direitinho sua dúvida. Mas pouco ou nada adiantou para que seu filho tirasse uma boa nota com o professor Astrogildo. Inversamente a José Maria, João Paulo fechou a prova, nota dez, como sempre. Relacionou os artistas que se encontravam na primeira coluna com as obras que estavam na segunda, e os nomes com os fatos. Sabia expressar os fatos de forma linear, fragmentados, tudo preso a causas e conseqüências, começo, meio e fim, era o modelo aprendido através do mestre, sempre um fato após o outro, o primeiro determinando o posterior.

A história de José Maria foi outra, bem diferente daquela de João Paulo. Por pouco, José Maria não foi reprovado em História, apesar de estudar sempre. Acontece que sua cabeça estava cheia de relações, pontes, conexões, ligações. Mas as avaliações do professor Astrogildo eram sempre a mesma coisa: marque a primeira coluna de acordo com a segunda, assinale verdadeiro ou falso, marque a questão correta, sublinhe os nomes dos heróis. Isso deixava o coração de José Maria partido, pois ele queria contar das suas viagens, dos seus passeios imaginários, enfim do seu mundo. Mas se via preso, tão preso, que só em sonho podia compreender dos ideais humanistas tão pregados no Renascimento.

A HISTÓRIA CONTINUA

Passados aproximadamente sete anos após o episódio narrado, a aprovação com distinção para João Paulo e a quase reprovação de José Maria, professor Astrogildo entrou em um curso de pós-graduação em História da Cultura, numa universidade pública federal, pois era muito prendado em conhecimentos da matéria que ensinava, mas por pouco não fora reprovado, pois seus domínios em relação aos rumos mais críticos da História permaneciam tênues, suas concepções pedagógicas pareciam estar presas ao modelo cartesiano¹, contido na busca de resultados puros, no cientificismo marcante do século XIX. Escondia-se, pra preservar sua *integridade*, no longínquo século XIX, escondia-se como uma tartaruga o faz, protegendo-se do mundo externo, escondendo-se num casco duro. Mas do que tanto se protegia?

Voltando a universidade, depois de tanto tempo, os primeiros dias de aula do professor foram constrangedores. O contato com a professora de Metodologia do Ensino Superior, pautado na história crítica do ensino de História; numa acirrada contextualização e discussão da produção do conhecimento científico; e na apresentação teórico-prática do ensino-aprendizagem e não mais apenas no ensino... Fizeram estremecer um pouco as bases que fundavam a prática educacional de Astrogildo. Primeiramente ele duvidava do que a professora apresentava, mas bem posteriormente começou a rever suas posições. Naquele dia voltou para casa, indignado com as sugestões da professora, com as posições dos colegas de turma enfim com a aula. A dor que lhe apertava o peito era pelo simples fato da professora haver apresentado uma série de teorias questionadoras; proposições, ao invés de verdades prontas, modelos ou produtos. A postura da professora era muito mais de mediar o processo de ensino-aprendizagem, contrapondo-se a determinações, suscitava dúvidas nos alunos para que eles procurassem as prováveis respostas. Apesar de não ser historiadora, ela sabia que a verdade em História não estava no documento, nem no historiador, mas na relação conflituosa entre esses dois pólos. Ela conseguia fazer uma ponte entre a disciplina que ministrava e História, principalmente pela turma ser preponderantemente de historiadores. Mais importante, ainda, é que os alunos se tornavam mais críticos, questionadores e interessados. Ela conseguia animar no sentido etimológico da coisa. Trazia alma nova para os historiadores que se especiali-

¹ René descartes, cujo nome latino, *Cartesius*, daí o nome cartesiano.

zavam. Trazia o verdadeiro sopro da vida.

Na época em que o professor Astrogildo fizera o curso de história os professores se diziam questionadores, contrários ao positivismo, mas na prática estavam com um pé em Ranke e outro em Comte. Na graduação, a professora de Introdução à História conseguiu passar pelas velhas e novas tendências da historiografia, mas eram sempre conceitos exteriores, nunca interiorizados por ela, nem muito menos pelos universitários. O professor de Teoria da História, ah! Aaaaah! Esse agia sempre da mesma forma há quase três décadas! Aula monótona, como um pêndulo. Nunca saiu da produção do século XIX. História era História, não podia dialogar, em hipótese alguma, com outras áreas do conhecimento. Sozinha, em uma ilha, a História era Dona-de-si-mesma. Outras disciplinas, qualquer que fossem, eram meramente *auxiliares*. Walter Benjamin era um fantasma. Michel Foucault era um louco ao fazer “A História da Loucura”. Peter Burke era coisa para os ingleses... E O “Queijo e os Vermes”? Ah, isso era literatura. E literatura? Não era domínio do historiador. E a vida dos homens? Domínio dos biólogos! E O “Grande Massacre dos Gatos”? Era coisa de defensores pirados da natureza (herdeiros de Woodstock) e dos direitos dos animais. Escola de Frankfurt? Era coisa pra filósofos, mas Hegel que a antecedeu, na produção alemã, era o máximo, apenas por valorizar o indivíduo, por dar atenção aos grandes homens da fatigada história.

Bem, Astrogildo chegou a sua casa, após o primeiro dia de aula. Dona Rosalba estranhou o seu silêncio, não que ele falasse muito, mas era um silêncio diferente dos outros. O que ele pensava ela quis perguntar. Mas, preferiu continuar fazendo os bolinhos de arroz que ele gostava. Perguntar poderia ser sinal de que ela estava desgostosa com a escolha dele de fazer a pós-graduação e, exatamente por isso, perder a regência, por não estar em sala de aula². A convivência tem dessas coisas, D. Rosalba conseguia até distinguir os silêncios do esposo, os passos quando chegava e abria a porta, o barulho da água caindo no corpo dele ao tomar banho e o tempo exato de, após vestido, a mesa está posta. Quando puxou a cadeira para se sentar, abriu a boca como se fosse fazer uma pergunta, mas não a fez. E a esposa fingiu não perceber. Inacreditável como o silêncio tem voz! Pagaria pelo ato futuramente, com o silêncio como resposta, no dia em que tivesse a devida coragem de perguntar. Por quais motivos este homem se calava tanto?

Continuou o curso. E não foi a professora de Metodologia do Ensino Superior que fez aparecerem brotoejas vermelhas pelo corpo e vir uma terrível crise de hemorróidas. Mas, aquele professor que veio de outro estado para trabalhar o conceito de alegoria em Walter Benjamin foi o *verdadeiro culpado*. Como alguém podia causar tanto impacto apenas com algumas imagens e palavras? Na primeira aula trouxe uma série de imagens clássicas, barrocas e o *Angelus Novus*, de Paul Klee. O professor repetia tão naturalmente que parecia o próprio criador das palavras: “O anjo da História deve parecer assim. Ele tem o rosto voltado para o passado. Onde diante de nós aparece uma série de eventos, ele vê uma catástrofe única, que sem cessar acumula escombros, arremessando-os diante dos seus pés. Ele bem que gostaria de poder parar, de acordar os mortos e de reconstruir o destruído. Mas uma tempestade sopra do Paraíso, aninhando-se em suas asas, e ela é tão forte que ele não consegue mais cerrá-las, essa tempestade impele-o incessantemente para o futuro, ao qual ele dá as costas, enquanto o monte de escombros cresce ante ele até o céu. Aquilo que chamamos de progresso é essa tempestade.”³ Nesse fatídico dia na hora do almoço, enfim abriu a boca e falou: “Rosalba, você é feliz vivendo comigo?” D. Rosalba quase que desmaia, ficando pálida ao olhar pra qualquer canto da casa para não fitar nos olhos dele, por não saber o que responder. Silenciou. E ele não esperou resposta alguma, como se ele fosse um fantasma e por isso mesmo

² Na vida fazemos escolhas. A escolha dele era fazer parte da pequena parcela que faz formação continuada, mesmo que para isso perdesse uns reais a mais.

³ Trecho de teses sobre Filosofia da História de Walter Benjamin.

sua voz não era voz. Passou o dia revendo sua vida, sua prática profissional, seu casamento. No entanto, à noite, ao se deslocar pra Universidade para ouvir a palestra de um professor convidado, vestiu a mesma calça com pregas, vincos feitos a ferro, goma e suor da esposa. Deveria ter uns dez anos de existência, a calça. E, D. Rosalba já não tinha mais como enlanguescer a pobrezinha. Mesmo assim, ficava apertada quase se abrindo, pois Astrogildo engordara com a vida sedentária, sem atividade física alguma. Colocou algumas gotas do perfume que usava desde que teve seu primeiro salário⁴. Sentiu forte o desejo de beijar a esposa antes de sair, mas apenas tocou no ombro dela e disse que tão logo terminasse a apresentação, estaria em casa. Por que hesitava tanto se ainda a desejava?

No caminho pensou mais no seu passado, “escombros sobre escombros” e ele bem queria poder “reconstruir o destruído”. Porém, faltava menos de dez anos pra se aposentar. Sentia-se infeliz, pois com o passar dos dias não conseguira o que agora almejava. Por outro lado pensava que se houvesse um minuto para viver, esse minuto poderia ser diferente. Quantos alunos passaram por ele e foram apenas fantasmas. Ou seria o contrário? Não teria ele sido apenas um fantasma na história? A palestra o deixou atordado. O PHD em História Social, em sua exposição, não usou um roteiro escrito. Eram apenas imagens: fotografias de rituais de enterro, caixões com seus respectivos defuntos, lápides, cruz de beira de estrada. Tudo era morte. E, ao término, professor Astrogildo já percebia que aquilo também era história, nem mais nem menos que um ritual egípcio ou oferenda aos deuses romanos. Voltou para casa celebrando a vida. Viu no jardim da vizinha algumas roseiras cheias de botão. Admitiu que a vizinha de todo não era tão ranzinza como sempre a vira. D. Rosalba ainda não dormira, esperando o esposo, era seu ritual diário – esperar e esperar.

Ao término do curso, o professor Astrogildo estava mais magro, a antiga calça estava adequada, emagrecendo mais, teria que apertar! Ao término das aulas, ao fim da tarde, passou a voltar caminhando pra casa. Refletia, emagrecia e ganhava saúde. Entendia agora o que dizia o poeta latino Juvenal, *mens sana in corpore sano*⁵. A apresentação da sua monografia, ao término do curso, surpreendeu a banca e a própria turma. História. História para ele agora era outra História.

Os professores da Especialização fizeram uma cota e todos os alunos do curso receberam após a apresentação uma caixa com dois chocolates da *kopenhagen*. Verdade é que a loja não lucrou muito. Dos dezoito alunos, apenas 12 conseguiram concluir o curso⁶. Era uma caixa dourada com uma fita vermelha. Voltou caminhando para casa. No caminho comeu um dos chocolates e guardou o outro para esposa. As roseiras de D. Expedita – sim, este era o nome da vizinha, antes ranzinza – estavam todas floridas, rosas de diversas cores. Professor Astrogildo não apenas teve ímpeto, mas com certa dificuldade pulou o muro da vizinha e roubou uma rosa vermelha, a mais bela perante seus olhos. A pressa de cometer o roubo lhe trouxe dois transtornos: feriu o dedo e rasgou a antiga calça nos ferros da parte superior do muro. Entretanto, transpor esse muro não foi o mais difícil, muito mais doloroso foi transpor muitos limites durante o ano que passara. Tomou a fita vermelha e amarrou a rosa rente a caixa de chocolate e, ao invés de abrir a porta, tocou a capinha. Ao abrir a porta, D. Rosalba teve uma grata surpresa. Estava com as mãos meladas de ovos e farinha de trigo pelo corpo. Estava preparando panquecas de frango, as preferidas de Astrogildo. Absorta via. Não era mentira. Nem sonho. Seu esposo estava realmente diferente e para melhor. Naquele dia o jantar seria diferente. Além da mesa posta, sobre ela tinha aquela edição de luxo de “Os Miseráveis”, de Victor Hugo. Com suas parcas economias, conseguira comprar num sebo e parecia nova.

⁴ A ideia base é que comprar o mesmo frasco, a mesma marca, o mesmo cheiro, dava-lhe segurança.

⁵ Menta sã em corpo são.

⁶ Acontece sempre assim numa educação do tipo funil: inicia-se sempre um número maior do que termina.

Segredarei algo, meu caro leitor. Quando Astrogildo viu a esposa despenteada, de avental, sentiu ímpetos de fazer amor ali, logo na sala. No entanto, você deve saber que as mudanças não ocorrem assim de forma tão repentina. Sobressalto foi o de D. Rosalba ao ser beijada antes do jantar. E mais, dois anos após esse dia, antes de dar a notícia que havia sido aprovado na seleção do Mestrado, ao chegar em casa, materializou o desejo *louco*, claro que com alguma diferença. Nesse dia ele entrou pé ante pé, sorrateiramente. D. Rosalba tomou um susto quando o viu, pois não o percebera entrar. E ali mesmo, a cozinha se transformou em um leito nupcial. O ditado popular diz que de longe todo mundo é igual e de perto ninguém é normal. D. Rosalba não achou normal, mas não precisa perguntar se ela gostou ou não da grata surpresa. Basta dizer que se sentiu mais mulher e não apenas um objeto de enfeite como tantos outros que tinha em casa. A vida deles tinha mudado: ambos estavam mais magros, já saiam pra assistir a um filme, conversavam mais. D. Rosalba tomou gosto pelo jardim e até conseguiu convencer Astrogildo pintar a frente da casa. Meu caro leitor, a história também é feita dessas coisas, tão simples, contanto passam despercebidas quando o propósito esbarra no trajeto dos grandes homens.

A escola não entendeu de imediato a mudança dos métodos de Astrogildo. Os alunos às vezes se perdiam, mas terminavam por se encontrar, sentindo-se mais seguros. Alguns pais o insultaram. Mas, ele se manteve firme em suas novas posturas. Dava aulas no intervalo e fazia brincadeiras em sala de aula. Chegou a subir o morro para saber o motivo de Joaquim ter desistido das aulas. Convenceu-o a voltar. Na reunião anual da escola, conseguiu que a direção permitisse uma aula de culinária que foi dada pela esposa. Antes, ele trouxe uma história da alimentação em parceria com a professora de ciências. Ao invés daquelas reuniões pedagógicas sem graça, nem motivação, que nem Jesus Cristo suportava, a maioria dos professores gostou. A mãe de Joaquim fez uma exposição de como conseguia sobreviver com o salário mínimo do esposo e na aula de culinária, ensinou como preparar bolinhos de fubá.

Bem, está iniciando mais um ano letivo, ao invés da linha do tempo, ele trouxe um novelo de lã de D. Rosalba. E começou a aula falando sobre a sociedade que é muito mais que um conjunto de pessoas ou um grupo. No meio da aula, todos estavam envolvidos com o fio de lã. Uns riam. Outros apertavam os laços, outros puxavam pra afrouxar e assim foram compreendendo que as ações de um homem não param nele, mas se alastram... Que o passado só tem sentido porque permanece em nós. Que se não preservarmos os artefatos deixados pelas gerações anteriores, perderemos os nossos vínculos e vagaremos sem memória, elemento essencial da sobrevivência humana no Planeta. Os alunos, os pais, a equipe pedagógica passaram a ver que a história é a vida dos homens e que só tem sentido se for realmente sentida, respirada, tocada.

CHEGOU O MOMENTO DE SER GESTOR

Aos poucos, professor Astrogildo passou a vivenciar mais a vida da escola na medida em que vivenciava sua própria vida. Conseguia passar mais tempo na sala dos professores dialogando sobre estratégias que poderiam usar, em sala de aula, para diminuir o barulho, aumentar a concentração dos alunos, facilitar o ensino-aprendizagem. Desenvolveu um bom relacionamento com a recepcionista, logo na entrada da escola. Como era o último a sair de sala, sempre encontrava o pessoal da limpeza. Na realidade, ele havia remoçado muito desde o período da especialização com as tarefas que havia se envolvido. Na realidade, ainda, não era tão velho como se apresentava no início da história. Passou a ter um bom relacionamento com o corpo pedagógico da escola e a fama de autoritário, que tinha no início, caiu por terra. Ele agora goza de autoridade, de respeito mútuo da comunidade escolar. Os alunos até se abrem com ele, pede conselhos de como agir na vida e passaram a ver a história de outra forma. Nos jogos escolares faz

questão de seguir a equipe de futebol ou qualquer outra modalidade. É bem verdade que nem sempre ganham, mas volta com as equipes sabendo que deram o melhor de si. Até a professora de matemática que rezava a mesma cartilha astrogildeana, converteu-se ao novo Astrogildo.

A escola passou por mudanças perceptíveis num curto período de cinco anos. Os professores que anteriormente costumavam faltar as reuniões pedagógicas, davam conta de não mais faltar. E, mais que isso, participavam ativamente da construção dos Planos de Ensino, encadeados pelas séries, ligando áreas aparentemente diversas, procurando responder as necessidades da comunidade que fazia parte da escola. Tomaram consciência de que o Projeto Político Pedagógico, o bicho-papão apelidado de PPP, na realidade não era tão feio assim quando se levava em consideração os reais objetivos da escola, quando todos davam sua contribuição.

Bem, chegou-se a um consenso entre os membros da comunidade escolar, que o gestor não podia ser objeto do desejo do governador do Estado do período. Deveria haver eleições para o próximo mandato. E pais, alunos, funcionários, todos os membros que fazem a Escola, sem exceção, deveriam votar, até mesmo para que o gestor ou gestora fosse fruto do desejo da maioria. Numa aula de História, falando da saída do presidente Collor de Melo, uma aluna questionou se o gestor da escola poderia ser também destituído do cargo. Professor Astrogildo respondeu? Claro que não. Ele jogou de volta a pergunta para turma. E naquele dia todos saíram da aula compreendendo o valor do voto e que podiam sim destituir qualquer representante quando ele deixasse de responder as necessidades da comunidade em benefício próprio, quando cometesse alguma falha grave como desvio de verba, autoritarismo, nepotismo.

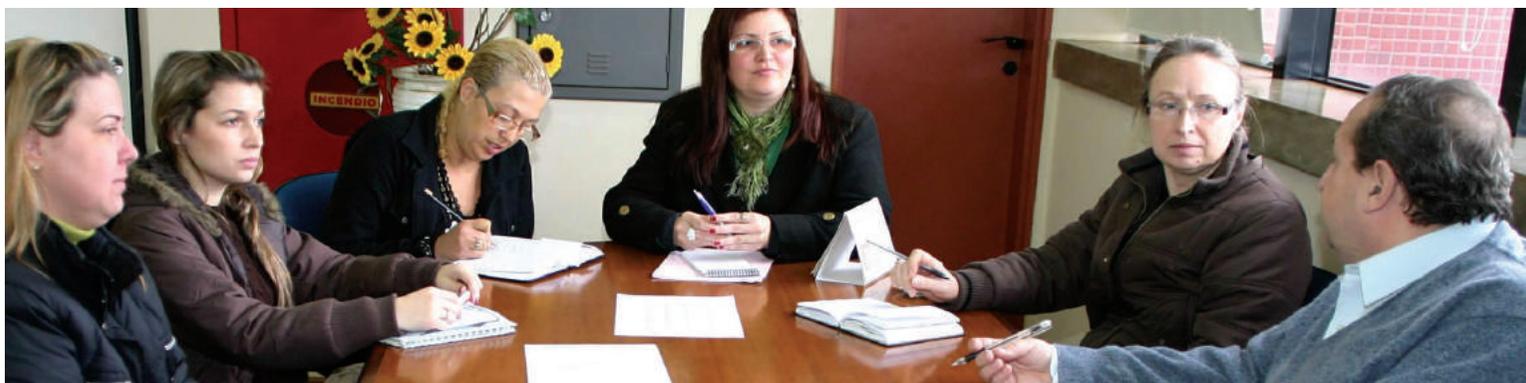
Astrogildo não se candidatou de imediato, mas acatou a indicação numa reunião de professores. Era quase unânime o desejo da comunidade escolar. Acontece que o antigo gestor indicou outro nome. As relações de poder são cheias de armadilhas. Algumas pessoas temiam que a eleição não resultasse do interesse da maioria. O grêmio estudantil que estava fragilizado se fortificou. Foi feito o Conselho de Pais que inexistia. Alguns professores foram pressionados por uma ala conservadora da escola, uns foram cooptados. No entanto, verdade seja dita, a maioria sabia que poderia dar sua participação sem medo de retaliação. O rival de Astrogildo tinha o apoio do antigo dirigente, mas não da comunidade. Astrogildo tinha plano claro, objetivo e o norte de toda sua proposta era romper os muros que separavam a escola da comunidade. Ele se tornara uma verdadeira liderança. Os cargos administrativos carecem de pessoas que saibam lidar com os conflitos comuns do cotidiano, precisam de pessoas que já tenham o poder de unir outras. A pessoa que tem um cargo e acha que por isso tem poder, será um gestor medíocre. Astrogildo aprendeu algo muito importante que era ouvir os seus colegas de trabalho; conseguia manter um clima de animosidade entre os atores da escola; fazia-se ouvir; dialogava com a comunidade, com o pai, a mãe, o irmão, a irmã ou tio do corpo discente. Cada situação adversa era motivo de seguir adiante. Assim foi tendo apoio e respeito dos seus companheiros diários de trabalho.

Era um final de tarde de abril. O vento batia um pouco forte nas mangueiras que se alastravam pela rua. Astrogildo sentia esse mesmo vento tocar o seu rosto. Estava feliz de saber que seria o próximo gestor e que tinha um solo árido para trilhar. Ao contar para Dona Rosalba, recebeu de volta uma notícia mais impactante, seria pai de gêmeos. É verdade que cresceu ouvindo seus pais dizerem que homem que é homem, não chora. Mas, abraçando o corpo da mulher que amava, chorou como criança, soluçando. As últimas luzes da tarde já deixavam de existir. Dona Rosalba dizia: “Acalme-se menino tolo. Ainda abraçado, beijando a esposa, ele retrucava: “esse menino tolo ama você!” Os dois adultos, no escuro, choravam, mas não se apartaram um do outro por um longo tempo. (Texto de nossa autoria usado nas aulas de Ensino de História nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Metodologia do Ensino de História)

QUESTÕES SOBRE O TEXTO

- 01) Existe relação entre a vida da pessoa e a profissão que ela exerce? Mostre partes do texto que elucidem sua resposta.
- 02) Quando começa a ocorrer mudança na vida do personagem central? Como essas mudanças interferem na vida profissional?
- 03) Compare Astrogildo no início da história e no final.
- 04) Quais as características que Astrogildo passa a ter que pode ajudar para que ele seja um bom gestor? Explique.
- 05) Relacione a história de Astrogildo com o tema cultura organizacional. Ele parece entender do assunto? Em quais aspectos percebemos isso?

ANOTAÇÕES

UNIDADE II - ABORDAGEM SOCIOLÓGICA DOS MODELOS ORGANIZACIONAIS DA ESCOLA

Os modelos organizacionais da escola recebem influências da sociedade na qual estão inseridos e vice-versa. Como a escola não é uma ilha, além dos comportamentos que lhe são próprios e de sua interferência no ambiente onde está inserida, está condicionada às questões históricas, políticas, sociais, econômicas e culturais. E se, historicamente, os homens forjaram concepções novas na maneira de se organizar, de produzir suas existências, construindo novas subjetividades, a instituição escolar não poderia se isentar dessa trajetória.

Como vivemos em um modo de produção capitalista, muitos aspectos da administração de empresas, são absorvidos na organização de uma escola. Infelizmente, em uma sociedade em que todas as coisas terminam recebendo um valor de compra, muitas vezes a educação se torna um negócio. Percebemos também, em algumas políticas públicas, condicionantes que limitam a educação apenas ao mundo do trabalho, comprometendo a concepção de cidadania humana. Mas, desde o princípio, faz-se necessário frisar que não compartilhamos dessa idéia redutora no que diz respeito à instituição escolar. Mesmo assim, desde os momentos iniciais do capitalismo, articula-se um processo de racionalização em volta da concepção de produtividade que, na medida em que se desenvolve o modo de produção, atinge de forma virótica todas as esferas do planeta. Como atesta Octavio Ianni (2002):

Desde que se formou o moderno capitalismo, o mundo passou a ser influenciado pelo padrão de racionalidade gerado com a cultura do capitalismo. A administração das coisas, gentes e idéias, a calculabilidade do dever-e-haver, a definição jurídica dos direitos e das responsabilidades, a codificação do que é privado e do que é público, tudo isso passa a constituir a trama das relações sociais, o padrão predominante de organização das ações sociais. A racionalidade originada com mercado, a empresa, a cidade, o Estado e o direito, tende a organizar progressivamente os mais diversos círculos de relações sociais, compreendendo os grupos sociais e as instituições em que se inserem, da **fábrica à escola**, da agência do poder estatal à família, dos sindicatos aos partidos políticos, dos movimentos sociais às correntes de opinião pública. Aos poucos, tudo se burocratiza segundo um padrão burocrático legal. Esse é o padrão que salta da Europa aos Estados Unidos da América do Norte. Em forma errática e contraditória, no curso dos anos, décadas e séculos, esse padrão se estende pelos outros países ou povos, compreendendo continentes, ilhas e arquipélagos. (grifo nosso p. 145-6)

Pensar as **organizações** numa perspectiva sociológica significa contextualizá-las à dinâmica do capitalismo. E pensar a especificidade da instituição escolar apartada do meio social em que se insere é uma forma de adulterar a escola concreta que se estabelece a cada dia. Pensamos numa escola ideal como uma meta a se atingir, no entanto necessitamos partir da construção concreta das micro-relações que se desenvolve no seio da escola e da teia de relações que a envolve na macro-esfera. A escola não é uma ilha apartada do continente e, se o fosse, teria embarcações que ligaria um pólo ao outro. A escola não é uma nave perdida no espaço e, se o fosse, haveria a teia invisível do monitoramento vindo da Terra e, para além desse controle externo, um lugar a se chegar. Esse lugar a se chegar não é de todo um mistério, mas é traçado pela equipe que está no interior da nave que troca sempre informações com a base estabelecida na terra. Os passageiros da nave sempre dariam posições aos tripulantes da base. Essa nave poderia nunca haver saído da Terra, mas dessa forma ela jamais traria um mundo novo, nem desvendaria espaços nunca sonhados pelos homens.

As organizações são unidades sociais (e, portanto, de pessoas que trabalham juntas) que existem para alcançar determinados objetivos. Os objetivos podem ser o lucro, as transações comerciais, o ensino, a prestação de serviços públicos, a caridade, o lazer etc. nossas vidas estão intimamente ligadas às organizações, porque tudo o que fazemos é feito dentro de organizações.

(CHIAVENATO, Idalberto. *Iniciação à Administração Geral*. São Paulo: McGraw-Hill, 1989. p.3)

2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA DO CAPITALISMO E COMPLEXIDADE

A sociedade planetária, de forma geral, vem se tornando cada vez mais complexa e, a especificidade brasileira, na sua esfera de contradições, não poderia ficar imune aos acontecimentos globais que assolam todo o planeta. Vivemos em tese os dramas, reveses e benefícios, da Terceira Revolução Industrial. Mas, bem antes disso, estamos marcados, desde a segunda metade do século XVIII, pela industrialização e urbanização acelerada, que imprimiram um desenho no modo produtivo que interfere em nossas vidas até os dias atuais.

Vejamos um pequeno esboço das transformações que marcaram a história do capitalismo. Podemos delimitar didaticamente três fases para que ocorresse a Primeira Revolução Industrial. E, desde o período inicial, até nossos dias, tivemos três grandes revoluções no processo produtivo que marcarão a história e conhecimento humanos.

O processo de industrialização inicial, ocorrido na Inglaterra e, posteriormente, na França, conhecido como Primeira Revolução Industrial, foi caracterizado: pela introdução de máquinas no universo do trabalho humano; uso da energia à vapor; pela acentuada divisão do trabalho; proliferação de indústrias têxteis; migração constante de populações rurais em busca de trabalho na indústria, nas cidades; e, pelo surgimento do trabalhador assalariado, numa palavra apenas, do **proletariado**. Esta demanda de acontecimentos foi proveniente da acumulação primitiva de capital, ocorrida ainda na fase mercantilista da Idade Moderna. As Grandes Navegações, o colonialismo e as políticas dos Estados modernos contaram sobremaneira para que houvesse essa acumulação primitiva de capital, imprescindível para o desenvolvimento da indústria.

KARL MARX argumentava que as divisões de classe baseiam-se em diferenças nas relações entre indivíduos e processos de produção, em especial na propriedade e controle dos meios de produção (tais como maquinaria, terra e fábricas). Sob o capitalismo, esses meios são possuídos e controlados por uma única classe – a classe burguesa ou capitalista –, cujos membros porém não os usam concretamente a fim de produzir riqueza. Em vez disso, esse trabalho é feito por membros da **classe operária** ou **proletariado**, que produz riqueza mas nem possui nem controla os meios de produção. Uma vez que os próprios capitalistas tampouco produzem riqueza de fato, sua prosperidade depende necessariamente do trabalho de outras pessoas. Dessa maneira, eles controlam os meios de produção e, por extensão, a riqueza produzida. Trabalhadores satisfazem suas necessidades através de salários, que lhes são pagos através da venda de seu tempo (ou FORÇA DE TRABALHO); salários que, do ponto de vista marxista, representam apenas uma parte do valor da riqueza que eles produzem. Daí, classes e relações de classe baseiam-se em tensão e luta sobre interesses conflitantes.

(grifo nosso JOHNSON, Allan G. *Dicionário de sociologia: guia prático da linguagem sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1997. p. 37-8)

Podemos afirmar que se passaram três fases distintas de produção para que a sociedade se tornasse propriamente capitalista: a primeira fase, o artesanato, em que a produção se dá de forma simplificada pelo artesão, fazendo uso dos seus próprios instrumentos. Ele mesmo preparava a matéria prima, transformando-a em produto. O artesão, geralmente, era responsável por todas as etapas do processo produtivo, tendo conhecimento desde a coleta da matéria-prima ao acabamento final. Nessa fase, o fato do artesão ser geralmente o dono dos seus instrumentos de produção, bem como ter o domínio de todas as fases da produção, concedem-lhe uma compreensão de sua existência que, com o desenvolvimento das forças produtivas, tenderá a perder.

A segunda fase corresponde a um momento de transição entre a primeira e a terceira, a manufatura, mais adiantada que o artesanato, porém ainda atrasada e precária se comparada à fase posterior. As máquinas utilizadas são simples, mas já se delinea certa divisão do trabalho, ou seja, para o resultado final, o produto passa por várias fases distintas e o trabalhador vai se especializando numa delas, apontando para o processo de alienação que marcará a fase seguinte. A padronização será cada vez mais objetivada. Por ser uma fase transitória possui elementos da anterior e daquela que lhe sucederá, consubstanciando-se enquanto híbrida.

A terceira fase, industrial, é marcada por uma série de inventos, por novos recursos na tecnologia, que são capazes de acelerar a produtividade em massa. A divisão do trabalho é bastante nítida, marcando a especialização de cada trabalhador. As características desse período foram citadas, acima, quando foi falado da Primeira Revolução Industrial. O processo de alienação é bastante expressivo a partir daí. Segundo Karl Marx, a alienação, antes de ser efetivamente política, é econômica. Os trabalhadores foram separados, apartados, alienados dos meios de produção que pertencem ao dono da indústria, ou seja, vemos neste caso a alienação propriamente econômica. Com o desenvolvimento das forças produtivas e consequente divisão do trabalho, o operário perde sua consciência do processo produtivo, desconhecendo a própria exploração que sofre na empresa capitalista. Temos então, a alienação política do trabalhador. Sendo esta última, consequência da primeira.

A Segunda Revolução Industrial ocorre por volta da segunda metade do século XIX e se alastra pelo século XX. Os países que irão se destacar, nessa fase, serão a Alemanha e os Estados Unidos principalmente. Esse período é caracterizado por uso de novas tecnologias que interferem no processo produtivo, contribuindo para o aumento da produtividade e qualidade final do produto. Nessa fase se sobressairá o uso de novas

fontes de energia como a elétrica, a originária da combustão e, posteriormente, intensificar-se-á a utilização dos derivados do petróleo. Ocorrerá o desenvolvimento da indústria automotiva, aperfeiçoamento da físico-química, proporcionando o uso de novas ligas de metal. Salientando que as pesquisas na termodinâmica já apontavam para interrogações que farão, posteriormente, parte do domínio da crise que a ciência irá conhecer no século XX. Podemos afirmar que a termodinâmica abrirá caminho para o surgimento de teorias que irão marcar o conhecimento do século passado, interferindo em nossa forma de pensar o mundo, até os dias atuais, como a Teoria da Relatividade, Teoria da Incerteza e a Teoria das Estruturas Dissipativas.

O parágrafo anterior aponta para historicidade da vida humana, que os diversos acontecimentos não estão apartados uns dos outros, do seu passado, que as grandes descobertas são resultados de longo tempo de construção. Assim, o processo da Terceira Revolução Industrial que vivemos é resultado de um longo período de transformação na produção, entre outras, na forma como o homem produz sua própria existência e constrói novos tipos de subjetividade. Inúmeros fenômenos passam interferir nessa fase, através da produção de alta tecnologia: desenvolvimento e uso de novas formas de energia como a eólica, solar e a tão criticada energia nuclear; crescimento das pesquisas na área de informática e telecomunicações, que atuam na telefonia fixa e móvel, no acesso a internet; aperfeiçoamento da microeletrônica, produzindo aparelhos cada vez menores com muitas funções, chips, transistores. É muito difícil, olhar ao nosso redor, e não percebermos em todos os lados o uso dessas novas tecnologias e, mais que isso, o aumento da dependência social das mesmas. Nessas novas condições não se pode pensar mais em educação da mesma forma que se projetava anteriormente.

Na área do conhecimento observamos: (1) o desenvolvimento da teoria da informação, que passa pela crença de que sistemas trocam informações com o observador e cada parte em si. Essa condição abre novo caminho para o universo científico que é o trato com a incerteza, o inusitado, o inesperado. Aspectos que eram considerados como inconcebíveis anteriormente. A antiga ciência, com seu objetivismo, valorizava apenas as coisas certas, precisas, capazes de serem medidas, medidas com exatidão. (2) O desenvolvimento da cibernética, procurando criar máquinas que possuam as mesmas capacidades humanas. Além da ação mecânica dos movimentos, como vemos nas montadoras de automóveis, procura-se imitar a própria capacidade de raciocinar, vista na criação dos diversos tipos de computadores, bem como no aperfeiçoamento da informática de forma geral. (3) A teoria dos sistemas, que mostra como os objetos e os acontecimentos fazem parte de um sistema em constante interação. Essas três áreas vão influenciar o desenvolvimento da Teoria da Complexidade, proposta de forma radical pelo francês Edgar Morin.

Para cada momento histórico, emergirá uma forma de pensar a educação e seus fins, o planejamento e a gestão escolar. Mas, as condições impostas pelo capitalismo deixarão sua marca num tecnicismo que perpassará o ambiente da Escola. Este momento em que vivemos, fruto das contribuições e dissabores da Terceira Revolução Industrial, sensibilizou grande parte dos pensadores que criaram novos conceitos, teceram várias críticas ao pensamento normativo, aumentando e enriquecendo a produção do conhecimento da humanidade. Essa produção de conhecimento nem sempre está em conformidade uma com a outra, mas de forma geral repousam sobre novas racionalidades. Apenas citando alguns dos pensadores: para Domenico Di Masi, vivemos numa sociedade Pós-industrial; para Omar Calabrese (1987), estamos na Idade Neobarroca; para Ilya Prigogine (1996), vivemos uma nova racionalidade, marcada pelo fim das certezas; Jean-François Lyotard (2002) defende que vivemos na Pós-Modernidade. Para Boaventura de Sousa Santos (2009), estamos na crise de um paradigma dominante em detrimento de um emergente. Para Morin (2000), também, estamos numa época de mudança paradigmática, mas vivenciamos um antigo paradigma:

“Creio que estamos numa época em que temos um velho paradigma, um velho princípio que nos obriga a disjuntar, a simplificar, a reduzir, a formalizar sem poder comunicar aquilo que está disjunto e sem poder conceber os conjuntos ou a complexidade do real.” (p.40-1)

Podemos dizer que a produção moriniana do conhecimento adquiriu maturidade principalmente na segunda metade do século XX. Estando associada ao momento histórico da Terceira Revolução Industrial e os auspícios da pós-modernidade. O próprio autor se coloca como herdeiro da teoria da informação, da cibernética e da teoria sistêmica, todas citadas anteriormente. E ninguém poderá negar a importância do seu pensamento na acirrada crítica que faz à extremada especialização do conhecimento, vindo o pensamento complexo rejeitar o que o pensamento clássico fragmentou. A nossa educação se preocupou em separar, isolar, disjuntar, isolar as coisas, que na realidade se encontram unidas. Especificamente na educação vemos a compartimentação do conhecimento em diversas áreas de saber, as disciplinas. Assim, a complexidade, cuja etimologia originária do latim *complexere*, tecido que junta o todo, vem fazer a ligação do que foi esfacelado; vem ainda tapar buracos que foram deixados abertos pelo modelo de pensar anterior, que predominou no século XIX. E, se somos herdeiros de uma educação bitolada a uma lógica mecânica, aos resultados puros e deterministas, a complexidade exige uma reforma do pensamento, que foi domesticado pelas vias cartesianas adotadas nas instituições escolares.

Os modelos de gestão escolar tradicionais comportam predominantemente aspectos do paradigma antigo, enquanto uma visão mais crítica repousaria no paradigma emergente. Jöel de Rosnay (1995), na sua obra *O Macroscópio*, no capítulo Valores e Educação, faz algumas comparações entre a atitude tradicional e a atitude emergente, em vários dos seus aspectos. Tal pensamento também é compartilhado por Edigar Morin, Humberto Maturana, Gregory Bateson, Henry Atlan, Fritjof Capra. Escolhemos dois deles e fizemos dois quadros para ilustrar as concepções de um paradigma e do outro: a crítica da autoridade e da razão.

A crítica da autoridade	
Atitude tradicional	Atitude emergente
Autoridade alicerçada no poder, na potência, no saber não partilhado (segredo).	Autoridade alicerçada no prestígio, na influência, na transparência dos motivos, na competência.
Respeito pela hierarquia institucional, devoção às instituições estabelecidas, sentido do dever e das obrigações.	Avaliação permanente de uma hierarquia baseada nas competências, na importância da inovação institucional, na necessidade de uma motivação interior.
Elitismo e dogmatismo, centralização dos poderes. Relações de força.	Participação, abertura e críticas. Descentralização das responsabilidades, relações de competência.

A crítica da razão	
Atitude tradicional	Atitude emergente
Lógica de exclusão (maniqueísmo). Unidirecional, causalista, seqüencial.	Lógica de associação (ecossistêmica). Mutualista, global.
Princípio da razão suficiente. Postulado da objetividade. Método analítico.	Contribuição da subjetividade partilhada. Complementaridade dos factos objectivos e da experiência vivida. Método sistêmico.
Conhecimento puro.	Pensamento inventivo.
A finalidade da ciência e da técnica não é posta em causa.	Crítica das finalidades da ciência e da técnica.
Aceitação do progresso técnico, do crescimento e do poder económico, do domínio da natureza.	Aceitação do progresso técnico em função das necessidades sociais. Equilíbrio e repartição. Partnership com a natureza.

(Quadros baseados em Jöel de Rosnay, na obra O Macroscópio)

Nos dois quadros, acima, temos a atitude tradicional, que está em conformidade com o pensamento mecânico ou cartesiano e, na atitude emergente, ligada pensamento que vai de encontro ao mecânico, o paradigma emergente, que surge a partir de uma acirrada crítica ao pensamento anterior. Muitos dos defensores dessas atitudes emergentes não as consideram enquanto um paradigma, como o próprio Morin, posto que esse novo pensamento não se enquadra em um modelo, como acontece com o paradigma tradicional. Estas questões são importantes para que possamos compreender a época em que vivemos e a educação da qual nos reportamos, pois mesmo estando alicerçada em concepções tradicionais, acreditamos que uma nova educação está emergindo e, com ela, novas práticas de planejamento e gestão que acreditam em relações éticas e solidárias.

Cartesiano: referência a René Descartes (1596-1650), cujo nome latino era *Cartesius*, daí o termo cartesiano. Descartes foi um filósofo que se destacou por intenso racionalismo.

Acreditava na existência de um método capaz de conhecer todas as coisas. O exemplo máximo da ciência ocidental tem pressupostos na maneira que Descartes via o mundo. Vejamos alguns aspectos importantes que ilustram a concepção do seu pensamento:

Intuição e dedução. A matemática nos proporciona um modelo de certeza em que o rigor não exclui a fecundidade, o que leva descartes a rejeitar a lógica aristotélica, considerada formal e estéril, e conceber a idéia de uma “mathesis universalis” que seria capaz de resolver indiferentemente todos os problemas.

O procedimento exemplar da matemática repousa na intuição e na dedução, os dois meios mais seguros para chegar ao conhecimento. A “intuição”, concepção de um espírito puro e atento que nasce exclusivamente da luz da razão, conhece seu objeto sem risco de erro, porque ela o apreende imediatamente, com um só olhar, sem recorrer à memória. Quanto a “dedução”, processo discursivo que supõe um encadeamento lógico, ela tira toda sua certeza da intuição. De fato, ela não difere desta senão por apelar para

a sucessão, porque é constituída pela intuição de cada proposição e pela intuição do vínculo interproposicional. Ela é, portanto, uma cadeia de intuições, uma intuição contínua. [...]

A física cartesiana, puramente dedutiva, se desenrola de acordo com a ordem das razões, a partir da definição da matéria, como substância extensa. Ela não existe como ciência experimental e, por isso, é uma regressão em relação a Galileu ou mesmo Pascal. Seu único mérito é eliminar todo mistério da natureza e libertá-la das forças ocultas e das considerações qualitativas oriundas do aristotelismo, para garantir a vitória do mecanicismo, que repousa no princípio de que com a extensão e o movimento podemos explicar tudo, inclusive os vivos. [...]

(BARAQUIN, Noëlla; LAFFITE, Jacqueline. *Dicionário universitário dos filósofos*. São Paulo: Martins Fontes, 2007. p.86-8)

2.2 DA ADMINISTRAÇÃO CIENTÍFICA AOS MODELOS DE GESTÃO ESCOLAR

Muitos aspectos da administração de empresas foram absorvidos na gestão escolar. Vejamos alguns caminhos que tomaram algumas empresas e que se tornaram modelos globalmente utilizados. Faremos uma caracterização sócio-histórica para aprofundarmos a compreensão das relações que existem em ambos os modelos de gestão, o da empresa e o da escola. Principalmente o ensino técnico, recebeu influência determinante dessas condições. Perceberemos também que a onda do tecnicismo na educação tem seu aporte nos modelos das empresas que fizeram história no capitalismo.

Começamos com um nome que obteve destaque no pensamento ligado à gestão, Frederick Winslow Taylor (1856-1915), engenheiro norte-americano, que é considerado historicamente como o fundador da moderna administração. Taylor publicou em 1911, a obra *Os Princípios da Administração Científica*. Entre outras publicadas, esta é considerada uma de suas obras mais importantes. Nela desenvolve o pensamento que ficou conhecido posteriormente como taylorismo ou **administração científica**. Mesmo sendo reacionária para os novos padrões da época em que vivemos, sua teoria possui princípios, que são usados até os dias atuais, em diversas empresas espalhadas pelo mundo e que fundamentam a organização racional do trabalho. O conjunto das suas idéias está em conformidade com a segunda revolução industrial, propondo extremada divisão do trabalho e especialização do operariado. O trabalho é fracionado em funções bem específicas e repetitivas, objetivando o aumento da produção em um curto espaço de tempo. O operário que conseguisse produzir em maior quantidade, usando um tempo mínimo, seria premiado como forma de incentivar o aumento da produtividade, que no caso, deveria ser eficiente e eficaz. A empresa era percebida como um sistema fechado, pois os funcionários não deveriam estar condicionados às influências externas, mas mecanizados de forma determinista e previsível. Nesse modelo quando há a preocupação com melhor qualidade de vida e ambiente do trabalho, são pelo fato de permitir a ampliação da produção e não porque de alguma forma beneficiará a vida do trabalhador. Na realidade o trabalhador se identificará como parte da máquina, nessa concepção de administração. Se o trabalhador é visto como uma peça de uma máquina, com a sua inadequação ao trabalho, basta trocá-lo como se faz com um parafuso ou uma catraca com defeito. Percebemos que essa visão está longe de ser humanizante.

Administração científica é o empenho sistemático em analisar o trabalho para identificar a maneira mais eficiente de realizar uma dada tarefa. A teoria surgiu em 1911 na obra de F. W. Taylor (e daí ser freqüentemente chamada de taylorismo). Taylor com-

parou o corpo humano a uma máquina e realizou estudos de tempos e movimento a fim de determinar o modo mais eficiente de utilizá-lo. O taylorismo esteve estreitamente relacionado ao desenvolvimento da produção em massa, em especial às linhas de montagem em fábrica introduzidas por Henry Ford, o fabricante americano de automóveis. O que veio a ser conhecido como fordismo separava os operários uns dos outros e dividia o processo em uma série fragmentada de tarefas que podiam ser controladas com maior facilidade por supervisores e pela administração.

Críticos do capitalismo industrial consideram a administração científica como um dos principais instrumentos de controle dos operários, não apenas para aumentar a produtividade mas também para solapar o poder dos sindicatos em relação à administração, ao privar os trabalhadores do controle sobre seu processo de trabalho.

JOHNSON, Allan G. *Dicionário de sociologia: guia prático da linguagem sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1997. p. 117

A primeira pessoa a implantar o taylorismo foi o também norte-americano, Henry Ford (1863-1947), na sua empresa de automóveis, Ford Motor Company. No entanto o processo produtivo anterior foi inovado, passando a ser conhecido como fordismo. As mudanças se deram no aperfeiçoamento da linha de montagem. Os automóveis passavam numa esteira, os trabalhadores ficavam praticamente parados, não precisando se deslocar em busca do trabalho, e executavam pequenos serviços, não necessitando de tanta qualificação. Esse modelo é usado em larga escala na atualidade, desde uma produção em série simples até a mais sofisticada. Aqui a automatização do homem supera o taylorismo, o operário se torna um agregado da máquina, uma simples peça da engrenagem. Esta situação está bem exemplificada no início do filme *Tempos Modernos* (1936) em que Charles Chaplin e outros operários fazem pequenos ajustes nas peças de uma esteira em movimento. Não é preciso ter tanta qualificação, apenas saber operar através de curtos movimentos. A intensificação da especialização projeta o que Karl Marx chamou de alienação do trabalhador na empresa capitalista. Podemos ainda ir adiante, dizendo que a automação supera a automatização, na medida em que o trabalho robotizado substitui o humano, aumentando o desemprego, o controle dos empresários sobre a classe trabalhadora, também o receio desta última de perder o espaço no mundo do trabalho e conseqüentemente do lugar social que ocupa.

JUST IN TIME

Por Silmara Aguiar Mendez

INTRODUÇÃO

O Just in Time (JIT) surgiu no Japão, nos meados da década de 70, sendo sua idéia básica e seu desenvolvimento creditados à Toyota Motor Company, a qual buscava um sistema de administração que pudesse coordenar a produção com a demanda específica de diferentes modelos e cores de veículos com o mínimo atraso. O sistema de "puxar" a produção a partir da demanda, produzindo em cada somente os itens necessários, nas quantidades necessárias e no momento necessário, ficou conhecido no Ocidente como sistema Kanban. Este nome é dado aos cartões utilizados para autorizar a produção e a movimentação de itens, ao longo do processo produtivo. Contudo, o JIT é muito

mais do que uma técnica ou um conjunto de técnicas de administração da produção, sendo considerado como uma completa "filosofia, a qual inclui aspectos de administração de materiais, gestão da qualidade, arranjo físico, projeto do produto, organização do trabalho e gestão de recursos humanos. Embora haja quem diga que o sucesso do sistema de administração JIT esteja calcado nas características culturais do povo japonês, mais e mais gerentes e acadêmicos têm-se convencido de que esta filosofia é composta de práticas gerências que podem ser aplicadas em qualquer parte do mundo.

Algumas expressões são geralmente usadas para traduzir aspectos da filosofia Just in Time:

- * Produção em estoque
- * Eliminação de desperdícios
- * Manufatura de fluxo contínuo
- * Esforço contínuo na resolução de problemas
- * Melhoria contínua dos processos

OBJETIVOS

O sistema JIT tem como objetivo fundamental a melhoria contínua do processo produtivo. A perseguição destes objetivos dá-se, através de um mecanismo de redução dos estoques, os quais tendem a camuflar problemas. Os estoques têm sido utilizado para evitar descontinuidades do processo produtivo, diante de problemas de produção que podem ser classificados principalmente em três grandes grupos:

* Problemas de qualidade => quando alguns estágios do processo de produção apresentam problemas de qualidade, gerando refugio de forma incerta, o estoque, colocado entre estágios e os posteriores, permite que estes últimos possam trabalhar continuamente, sem sofrer com as interrupções que ocorrem em estágios anteriores. Dessa forma, o estoque gera independência entre os estágios do processo produtivo.

* Problemas de quebra de máquina => quando uma máquina pára por problemas de manutenção, os estágios posteriores do processo que são "alimentados" por esta máquina teriam que parar, caso não houvesse estoque suficiente para que o fluxo de produção continuasse, até que a máquina fosse reparada e entrasse em produção normal novamente. Nesta situação o estoque também gera independência entre os estágios do processo produtivo.

* Problemas de preparação de máquina => quando uma máquina processa operações em mais de um componente ou item, é necessário preparar a máquina a cada mudança de componente a ser processado. Esta preparação representa custos referentes ao período inoperante do equipamento, à mão de obra requerida na operação, entre outros. Quanto maiores estes custos, maior tenderá a ser o lote executado, para que estes custos sejam rateados por uma quantidade maior de peças, reduzindo por consequência, o custo por unidade produzida. Lotes grandes de produção geram estoques, pois a produção é executada antecipadamente à demanda, sendo consumida por esta em períodos subseqüentes.

Disponível em:

<<http://www.monografias.brasilecola.com/administracao-financas/just-in-time.htm>>.

Acesso em: 20 jul. 2010

Durante a década de 1970, o fordismo começa a entrar em crise, quando a General Motors passa a flexibilizar sua produção e gestão. A acumulação flexível de capital, baseada na produção **Just-in-time**, irá substituir a produção fordista. A profissionalização marcará essa etapa produtiva. Logo depois da General Motors, o Japão passa a se destacar na indústria automobilística, substituindo o modelo de produção em massa, característico da Ford, pela produção enxuta, também conhecido como toyotismo. O ápice da produção japonesa de automóveis se dá por volta de 2007, especificamente no primeiro trimestre desse ano, suplantando a indústria norte-americana também em vendas.

[...]Pode-se pensar que, muito provavelmente, o impacto para os norte-americanos foi maior no aspecto simbólico do que efetivamente no econômico. Ou seja, não foi propriamente a competição, mas a origem do competidor. Afinal de contas, o Japão sido arrasado na Segunda Grande Guerra e não figurava em nenhuma das projeções dos economistas ocidentais como uma futura grande potência, ao contrário do que acontecia com a Índia, Hong Kong e Cingapura. No entanto, menos de 40 anos depois, o país surge como uma força econômica no cenário mundial, assusta os ocidentais e transforma inteiramente a percepção dos seus produtos: de má para excelente qualidade. O Japão havia trilhado um outro caminho e praticara uma outra receita de modernidade e de desenvolvimento econômico. Ele provara que podia “ser rico, bonito e famoso sem ser ocidental”. (BARBOSA, 2002, p.17)

Estas teorias administrativas influenciaram várias áreas do conhecimento, até mesmo o trabalho doméstico absorveu taylorismo como forma de otimizar o resultado das tarefas do cotidiano. A diversidade de empresas e áreas do conhecimento, no planeta, utilizaram-se desses meios como forma de se modernizar objetivando o aperfeiçoamento da qualidade e o aumento da produção. Os fundamentos da administração educacional, que se propõem a criar trabalhadores para o mundo capitalista, encontram sua justificativa em modelos como o taylorismo, fordismo ou toyotismo. A escola como uma instituição ambientada no seio da sociedade não poderia de forma alguma ficar imune aos processos da amplitude e contexto sócio-econômico. A descentralização incidirá no organograma, na administração e, de forma complexa, na cultura organizacional da escola. Quando pensamos em um Estado fragilizado em função de cartéis, multinacionais, oligopólios, seria impossível não ocorrer mudanças estratégicas na captação e distribuição de recursos, na mudança no financiamento das políticas sociais, inclusive educacionais. Dalila Andrade Oliveira, professora do Departamento de Administração Escolar, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, aponta algumas mudanças administrativas que ocorrem no âmbito da educação, contingenciais a nova fase de flexibilização do capitalismo:

A partir da década de 90, percebe-se mudanças nas orientações presentes nas reformas educativas no Brasil, em âmbito federal, estadual e municipal. O primeiro aspecto que merece ser destacado é o fato de que estamos diante da emergência de reformas educativas que, no entanto, são anunciadas como reformas administrativas. Estas reformas são na sua maioria, congruentes com o compromisso assumido pelo Brasil na Conferência Mundial de educação para Todos, realizada em março de 1990, em Jontiem, na Tailândia, e na Declaração de Nova Delhi de dezembro de 1993 de atendimento à demanda de universalização do ensino básico. São proposições que convergem para novos modelos de gestão do ensino público, calcados em formas mais flexíveis, participativas e descentralizadas de administração dos recursos e das responsabilidades.

Constituem-se em orientações administrativas cujo referencial é a realidade desenvolvida nas empresas privadas. Na gestão da educação pública, os modelos fundamentados na flexibilidade administrativa podem ser percebidos na desregulamentação de serviços e na descentralização dos recursos, posicionando a

escola como núcleo do sistema. São modelos alicerçados na busca de melhoria da qualidade na educação, entendida como um objetivo mensurável e quantificável em termos estatísticos, que poderá ser alcançado a partir de inovações incrementais na organização do trabalho na escola. Embora o termo qualidade apresente um caráter vago, podendo variar seu significado em diferentes contextos, no geral, esta preocupação, vem sendo associada à busca de otimização dos veículos entre educação e necessidades requeridas pelas novas relações de consumo. (2008, p.90-1)

Tal perspectiva de atrelamento da educação às emergentes relações de consumo, na atual conjuntura, apresenta-se muito mais como um problema para política educacional, tanto no âmbito das medidas que partem do Estado para a esfera educacional, como aquelas que nascem do cotidiano das necessidades sociais, passando pela escola, chegando ao Estado. Os fins humanitários, as condições de uma educação voltada para responder as reais necessidades dos envolvidos no contexto sócio-educativo, bem como a educação tão sonhada, voltada para vida e para construção de um planeta melhor e condições dignas para homens e mulheres, já se vê podada, vilipendiada, adulterada nos próprios modelos de gestão vigentes. Dentro dessa perspectiva, o processo gestor que poderia ser um meio de dar a educação um status humanitário, converte-se ao objetivo fatídico de gerar mão de obra, homens e mulheres mecanizados, condicionados ao mercado e reduzidos a um valor de compra. Muitos questionamentos podem partir dessas circunstâncias, mas sempre surge uma pergunta tenaz: quais os verdadeiros fins da educação? A clareza de uma resposta para essa questão pode se constituir em um norte para o planejamento e gestão escolar, pode tornar claro o Projeto Político Pedagógico da Escola, pode trazer ao professor o sentido e a clareza na preparação de um plano de aula até a esfera mais ampla que contemple o plano anual da sua disciplina.

No entanto, diante das novas condições provenientes dos novos modelos de administração, os fins da educação são conturbados, reduzido as condições existenciais da vida humana ao mundo industrial, o que não deixa de ser um entrave, um limite muito estreito de se conceber a humanidade. O tecnicismo que marca nossa educação está em conformidade com as necessidades do mercado de trabalho e a escola, nessa visão, transforma-se em uma empresa capitalista. Quando a escola pretende criar um ambiente competitivo, pautado em uma hierarquia rígida, em modelos essencialmente disciplinares, fragmentados, ela passa a ser reprodutora de uma ideologia dominante, alheia a realidade da maioria dos alunos e da sociedade de forma geral. Dentre os modelos administrativos, a gestão participativa vai de encontro à visão tecnicista predominante.

O estudo da escola como organização de trabalho não é novo, há toda uma pesquisa sobre administração escolar que remonta aos pioneiros da educação nova, nos anos 30. Esses estudos se deram no âmbito da Administração Escolar e, frequentemente, estiveram marcados por uma concepção burocrática, funcionalista, aproximando a organização escolar da organização empresarial. Tais estudos eram identificados com o campo de conhecimentos denominado Administração e Organização Escolar ou, simplesmente, Administração Escolar. Nos anos 80, com as discussões sobre reforma curricular dos cursos de Pedagogia e de Licenciatura, a disciplina passou em muitos lugares a ser denominada de Organização do Trabalho Escolar, adotando um enfoque crítico, frequentemente restringido a uma análise crítica da escola dentro da organização do trabalho no capitalismo. Houve pouca preocupação, com algumas exceções, com os aspectos propriamente organizacionais e técnico-administrativos da escola. (LIBÂNEO, 2001, p.65)

De forma genérica, poderíamos ter didaticamente dois modelos de gestão escolar, um tradicional e outro crítico. O primeiro enfoque tem suas bases no modelo da administração científica, no taylorismo-fordismo. A escola é vista como um sistema fechado, como um objeto em si. Tal qual faz um cientista, no modelo tradicional, ela se torna uma coisa passível de manipulação objetiva. A relação, que o gestor possui com a escola, é de neutralidade, como se a instituição escolar fosse exterior a sua pessoa. Como existe uma racionalidade funcional operando na escola, esta pode ser planejada e organizada, pois é passível de ser controlada. Como a administração científica, pretende-se conseguir, através do controle, maior eficácia e eficiência. A burocracia está acima das relações humanas, vale mais a hierarquia rígida, a centralização administrativa, os organogramas, enquanto a participação dos professores, alunos e comunidade é praticamente inexistente ou quando acontece é de forma passiva.

O segundo modelo se configura como inverso do primeiro, na medida em que as relações pessoais ganham maior importância, em detrimento da burocracia hierárquica. Os aspectos sócio-políticos não apenas são levados em consideração, como possuem estreita relação com a instituição escolar. As pessoas que fazem a escola possuem participação efetiva no processo de construção institucional, tornando-o mais democrático. Como a realidade não é estática, o gestor nem sempre terá o controle total de todas as situações que emergem no cotidiano escolar, como pensava a administração científica em sua mera preocupação com os resultados.

2.3 CONCEPÇÕES DIVERSAS DE GESTÃO ESCOLAR

José Carlos Libâneo (2001), com bases nos estudos, sobre organização e gestão escolar, desenvolvidos no Brasil e, também, com a experiência dos últimos anos na nossa educação, apresenta de forma esquemática três concepções distintas de organização e gestão: a técnico-científica; a autogestionária e a democrático-participativa. Caracterizando-as conforme os tópicos que se seguem, nos quadros, abaixo:

2.3.1 A Concepção Técnico-científica

Possui estreito laço com a administração científica, desde suas origens no taylorismo-fordismo, por isso é aquele que mais se aproxima do que chamamos, anteriormente, de gestão tradicional. Talvez ao invés de científica, o termo científicista lhe coubesse melhor, visto que hipervaloriza as características propriamente científicas de tratar seu objeto. O controle hierárquico, a objetividade no trato dos fenômenos imanentes à instituição escolar. Como numa fábrica o mais importante é o produto final, o resultado. A apreensão de conteúdos é mais importante do que os sujeitos envolvidos. O professor, abaixo da hierarquia escolar, está acima dos alunos e tem a função de repassar conteúdos previamente determinados. A transposição didática opera reinante sobre o ensino, ou seja: o conhecimento produzido nas universidades constitui no que o professor tem o dever de passar ao aluno; o livro didático é inquestionável, pois traz a verdade que já foi comprovada por um especialista; e, por último, o professor, como detentor do saber, torna-se inquestionável no seu discurso. Essa concepção de gestão escolar propicia a educação bancária, apontada e criticada por Paulo Freire. O aluno se vê oprimido, além da instituição, pelo saber universitário, pelo livro didático e pelo professor. As teias de relações simbólicas que envolvem este modelo de gestão, bifurcam-se numa hierarquia que prende o sujeito aprendente, inibindo sua criatividade, tornando-o um mero reproduzidor de conceitos previamente elaborados nas esferas mais altas da construção do saber. Vemos, abaixo, mais algumas características dessa concepção, apontadas por Libâneo (2001):

- Prescrição detalhada de funções, acentuando-se a divisão técnica do trabalho escolar (tarefas especializadas).
- Poder centralizado no diretor, destacando-se as relações de subordinação em que uns têm mais autoridade do que outros.
- Ênfase na administração (sistema de normas, regras, procedimentos burocráticos de controle das atividades), às vezes descuidando-se dos objetivos específicos da instituição escolar.
- Comunicação linear (de cima para baixo), baseada em normas e regras.
- Maior ênfase nas tarefas do que nas pessoas. (p.66-7)

2.3.2 A Concepção Autogestionária

Caracteriza-se principalmente, em contraposição à concepção anterior, pela participação efetiva dos membros da escola. A direção é mais democrática que centralizadora. Nessa concepção, a interação entre as pessoas que fazem a escola, toma importância maior em relação à centralização do poder nalguma esfera, o que possibilita um processo participativo e mais democrático. A escola passa a ser um espaço de construção coletiva do conhecimento. Num espaço dessa natureza, a participação dos membros formadores da escola, permite a viabilidade de um lugar de cidadania. Abaixo, temos mais algumas características, expressas por Libâneo (2001):

- Ênfase nas inter-relações mais do que nas tarefas.
- Decisões coletivas (assembléias, reuniões), eliminação de todas as formas de exercício de autoridade e poder.
- Vínculo das formas de gestão interna com as formas de auto-gestão social (poder coletivo na escola para preparar formas de autogestão no plano político).
- Ênfase na auto-organização do grupo de pessoas da instituição, por meio de eleições e alternância no exercício de funções.
- Recusa a normas e sistemas de controles, acentuando-se a responsabilidade coletiva.
- Crença no poder instituinte da instituição (vivência da experiência democrática no seio da instituição para expandi-la à sociedade) e recusa de todo poder instituído. O caráter instituinte se dá pela prática da participação e auto-gestão, modos pelos quais se contesta o poder instituído. (p.67)

2.3.3 A Concepção Democrático-participativa

Nesta visão, há a participação dos membros e a interação entre direção e demais componentes da instituição, lembrando nesses aspectos o tópico anterior. A interação não pode ser confundida com relação determinista, mas como diálogo constante entre as partes formadoras do corpo escolar. Se na primeira concepção, descuidava-se dos objetivos educacionais em razão da burocracia, nesta, as pessoas que fazem o acontecer pedagógico tem clareza de onde querem chegar. O desejo da coletividade se faz presente nas decisões tomadas na escola, superando o esquema do organograma ou as condições burocráticas que são o norte da visão tradicional. Leva-se em consideração a organização escolar como cultura e como tal, não é constituída sempre de elementos completamente tangíveis como queria a concepção técnico-científica. Acontece que para além dos componentes simbólicos, pertinentes ao trato com o cultural, não podemos esquecer que a organização escolar é construída por pessoas concretas que são responsáveis por tais componentes. O aprendizado do primeiro capítulo pode orientar esta parte. Vejamos outras características dessa concepção, abaixo:

- Definição explícita de objetivos sócio-políticos e pedagógicos da escola, pela equipe escolar.
- Articulação entre atividades de direção e a iniciativa e participação das pessoas da escola e das que se relacionam com ela.
- A gestão é participativa mas espera-se, também, a gestão da participação.
- Qualificação e competência profissional.
- Busca de objetividade no trato das questões da organização e gestão, mediante coleta de informações reais.
- Acompanhamento e avaliação sistemáticos com finalidade pedagógica: diagnóstico, acompanhamento dos trabalhos, reorientação de rumos e ações, tomada de decisões.
- Todos dirigem e são dirigidos, todos avaliam e são avaliados. (LIBÂNEO, 2001, p. 67-8).

Numa sociedade como a nossa, em que os elementos da tradição interferem, diversas vezes, imprimindo limites aos nossos desejos emancipatórios, seria quimera acreditar que vivenciamos na prática principalmente os dois últimos modelos, que mais são diferenciados na forma de conceber as relações de poder, mas recebem a participação da coletividade. Na realidade dos fatos esses modelos apresentados convivem nas instituições escolares e, em meio a situações conflituosas e impactantes, o tradicionalismo geralmente freia as condições mais democráticas. Por isso, os membros que compõem a instituição escolar devem estar sempre atentos, preparados para participação ativa, conscientes de que existe muito ainda por alcançar, para que as relações na organização sejam sempre humanas, solidárias, democráticas, enfim, que estejam permeadas pelos ideais de dignidade e justiça social.

Encontramos nos conselhos ou colegiados, instrumentos para uma gestão democrática, neles a questão da participação popular se constitui meio de vital importância para que os ideais, pregados numa vez, esquecidos noutras, de justiça, igualdade, cidadania, conciliem-se na ação da verdadeira democracia. Os conselhos, a gestão democrática, bem como a participação popular, serão temas de unidades posteriores que estarão complementando os modelos de gestão expostos nesta parte. Mas, desde o início, faz-se necessário frisar, que estes assuntos estão em constante diálogo e que a separação em partes se constitui numa forma de tornar mais didático o texto. Na medida em que forem exposto cada um dos temas, o aprendente deverá necessariamente retornar aos conceitos que se inserem nessa parte como forma de estabelecer conexões substanciais, imprescindíveis para o desenvolvimento do raciocínio e postura críticos. A ligação que existe entre as diversas partes do módulo que compõe o componente curricular Planejamento e Gestão Escolar deve ser concebida como parte importante da metodologia para o aprendizado.

DESAFIOS

- 01) Caracterize as três fases que passaram a produção para que houvesse a primeira revolução industrial.
- 02) Elabore um quadro comparativo entre a primeira, segunda e terceira revolução industrial.
- 03) Faça uma pesquisa usando livros, revistas, jornais ou internet para aprofundar a influência do taylorismo, fordismo e toyotismo na gestão de empresas e da escola.
- 04) Elabore um texto explicativo, usando suas palavras e tomando como base as três últimas citações que contêm tópicos de José Carlos Libâneo, que caracterizam cada concepção de gestão escolar.
- 05) Entreviste o gestor de uma escola, na sua vizinhança, e perceba qual das concepções de gestão ele mais se aproxima.

SUGESTÃO DE FILMES

Nome do filme: **Tempos Modernos**

Título original: Modern Times

Ano: 1936

País: EUA

Direção: Charles Chaplin

Elenco: Charles Chaplin, Paulette Goddard

Duração: 87min

Gênero: Comédia

Nome do filme: **Daens – Um Grito de Justiça**

Título original: Daens

Ano: 1993

País: Bélgica

Direção: Stijn Coninx

Elenco: Jan Decleir, Gerard Desarthe, Antje De Boek, Michael Pas, Wun Meu Wissen, Julien Schoenaerts, Linda Van Dijck

Duração: 138min

Gênero: Drama

Nome do filme: **O Ponto de Mutação**

Título original: Mindwalk

Ano: 1991

País: EUA

Direção: Benrdt Capra

Elenco: Liv Ullmann, Sam Waterston, John Heard, Ione Skye Dijck

Duração: 111min

Gênero: Drama

Nome do filme: **Sociedade dos Poetas Mortos**

Título original: Deads Poets Society

Ano: 1989

País: EUA

Direção: Peter Weir

Elenco: Robin Williams, Robert Sean Leonard, Ethan Hawke, Josh Charles

Duração: 128min

Gênero: Drama

Nome do filme: **O Sorriso de Monalisa**

Título original: Mona Lisa Smile

Ano: 2003

País: EUA

Direção: Mike Newell

Elenco: Julia Roberts, Kirsten Dunst, Maggie Gyllenhaal, Ginnifer Goodwin, Julia Stiles

Duração: 117min

Gênero: Drama, Romance

TRABALHANDO COM OS FILMES

- 01) Compare alguns trechos do filme *Tempos Modernos* (1936) com o taylorismo e o fordismo.
- 02) Quais as condições de existência dos trabalhadores e trabalhadoras no filme *Daens – um Grito de Justiça* (1993)? Explique.
- 03) Os filmes *Sociedade dos Poetas Mortos* e *O Sorriso de Monalisa* (2003) mostram, entre outras, a história de um professor e uma professora lecionando em escolas tradicionais. Aponte partes dos filmes que elucidem o modelo tradicional de gestão escolar.

LEITURA COMPLEMENTAR

ORDEM OU PROGRESSO?

Por Stephen Kanitz

Um dos modismos em administração de empresas na década de 80 foi a criação da "missão da empresa" e das "cartas de princípios". que você encontra incrustadas nas paredes da maioria das salas de recepção das grandes empresas. Algumas têm cinco pontos básicos, outras chegam ter doze, mas seguramente ninguém na empresa, nem o presidente, se lembra de mais de três itens. Missões compridas não funcionam.

A "missão" mais antiga que eu conheço tem 1000 anos e pertence a uma entidade beneficente, a Ordem dos Cavaleiros da Cruz de Malta, "*obsequium pauperum*". servir aos pobres, uma missão que se mantém até hoje. O Brasil é um dos poucos países do mundo que possuem uma "carta de princípios": "Ordem e Progresso", o lema positivista de Auguste Comte gravado em nossa bandeira. "Ordem é a precondição para todo progresso." "Ordem por base, progresso por fim", diz Comte em seu *Cours de Philosophie Positive*.

Boa parte da política econômica de Fernando Henrique Cardoso, Pedro Malan e Armínio Fraga Neto segue o lema positivista de manter a casa em ordem, sem infação, por exemplo, como precondição para o progresso. Temos uma Constituição de mais de 300 parágrafos que põe "ordem" em tudo, ou em quase tudo.

Para abrir uma empresa no Brasil são necessárias dezenas de autorizações prévias para podermos começar em "ordem": Nosso lema deixa bem claro que "ordem" vem em primeiro lugar, sem "ordem" não há progresso.

Ricardo Semler, um dos primeiros a escrever um livro de administração que se tornou best-seller popular, *Virando a Própria Mesa*, mostra uma interessante inconsistência. "Ordem e progresso são incompatíveis", argumenta Semler. Progresso, por definição, é desordem. Criatividade é bagunça e confusão. Basta observar a mesa de um cientista, injustamente chamado de louco por suas atitudes desordeiras.

Ou se escolhe "ordem", diz Semler, ou se escolhe "progresso", e a grande crítica de todos os candidatos, incluindo o do próprio governo, é que Fernando Henrique Cardoso escolheu a primeira opção e está na hora de mudarmos o enfoque para privilegiar a segunda parte do lema nacional. Curiosamente, muita ordem pode até dificultar o progresso. Existe uma terceira interpretação, que segue a linha de Semler mas é um pouco diferente. Nossa bandeira deveria conter a frase invertida: "Progresso e Ordem". Depois da bagunça da criação, é necessário ter uma fase mais calma de consolidação. Todos os cientistas sabem disso. De tempos em tempos, até eles criam vergonha e arrumam o laboratório. Progresso primeiro, ordem depois faz mais sentido do ponto de vista opera-

cional.

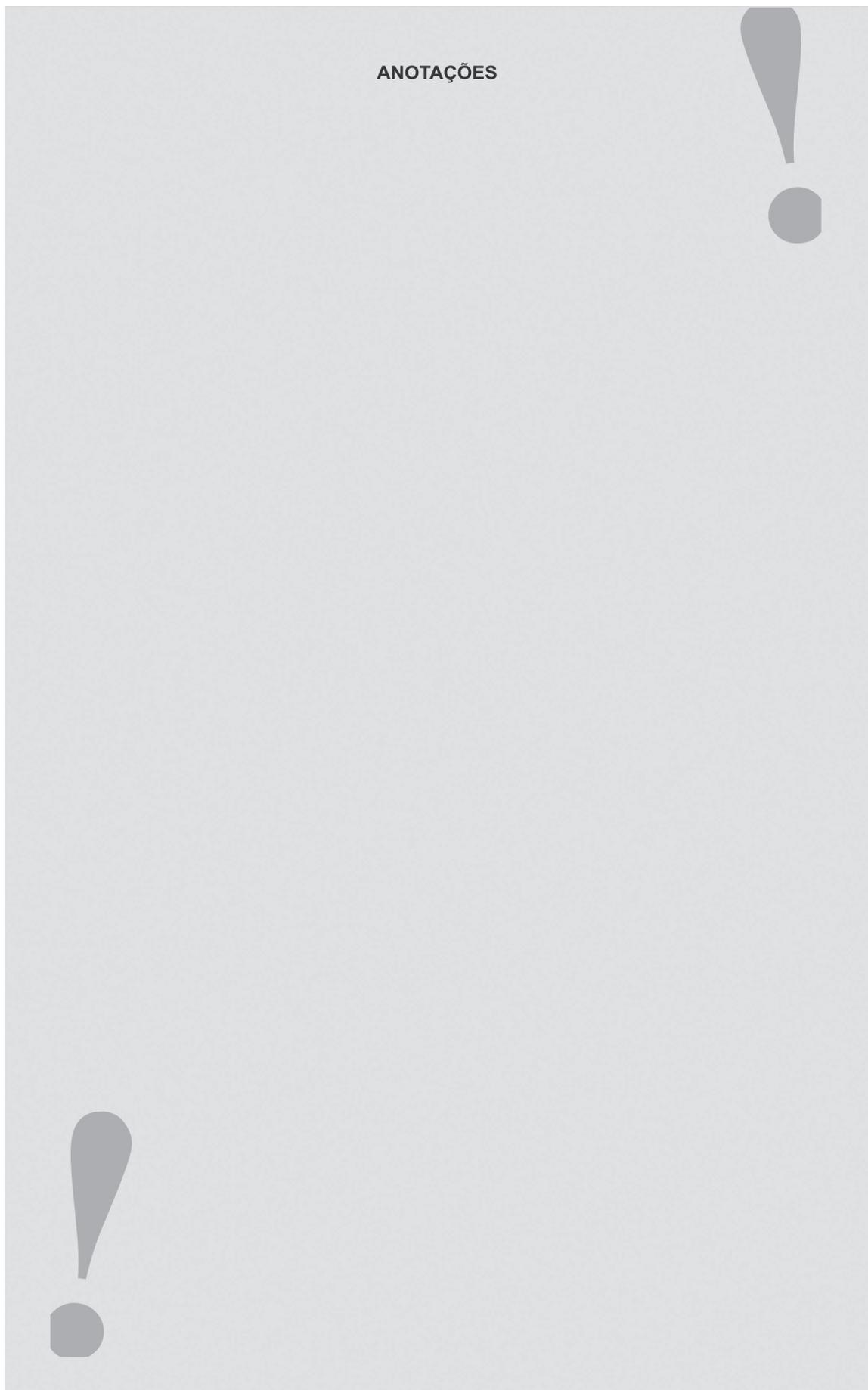
Quem coloca a sociedade em ordem não são os economistas, como nos querem fazer acreditar, mas sim advogados, administradores, analistas, jornalistas, historiadores, professores. São eles que ajudam a consolidar os "progressos" feitos pelos cientistas, empreendedores, criadores e revolucionários, sedimentando-os em leis e lições para que o restante da sociedade possa imitá-los. Até os progressistas mais revolucionários precisam, periodicamente, de um governo mais conservador, para que as mudanças se tornem consagradas, sedimentadas e difundidas.

Quem gera o progresso sem dúvida são os criadores, os inovadores, as pequenas empresas e os pequenos empresários, os artistas que quebram paradigmas, os que destroem a "ordem" e a visão reinante, os que se arriscam e mostram o exemplo. A desordem dessa fase precisa de uma pausa para respirar e de membros da sociedade preocupados em consolidar as conquistas geradas. Nosso erro fundamental, portanto, foi inverter o processo. A ordem sucede ao progresso. Não o antecede, como reza nossa bandeira.

KANITZ, Stephen. Ordem ou progresso. In: *Veja*. v.1745, p.20, 3 de abril de 2002.

ANOTAÇÕES





UNIDADE III - EDUCAÇÃO, GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPAÇÃO POPULAR

A compreensão da educação, hoje, mais que nunca, passa pelos caminhos da gestão democrática e da participação popular. Através do princípio democrático, que passa pela efetiva participação dos envolvidos no processo educativo, a educação emerge com autenticidade e meio para uma sociedade como fim. No entanto, como outras instituições sociais, muitas vezes, a escola é atropelada por medidas retrógradas. Outras vezes encontramos situações de avanços. Atualmente, no cotidiano escolar, sofremos as conseqüências das políticas provenientes do neoliberalismo. A nossa educação foi atingida pelo aparato de condições, normas, modelos estabelecidos pelo Banco Mundial. Apesar desse entrave, professores, gestores e demais envolvidos no processo de formação da instituição escolar, conseguem, em muitas situações romper com o conservadorismo, estabelecer novas regras de convívio, de ensino-aprendizagem, rompendo com regras do jogo político que vêm de cima para baixo e que, na maioria das vezes, fogem as reais necessidades da nação brasileira. As ações dos envolvidos no processo educativo comprovam que, o corpo de indivíduos da Escola, compõe também um público ativo. Na realidade, a mescla dos integrantes vivencia conflitos nalguns momentos norteadores de soluções, noutros, passíveis de entraves. A realidade é que, o fato das condições nem sempre serem as mais propícias, não implica dizer que tudo que vem dos altos escalões é acatado como o mais adequado para responder a demanda das necessidades da comunidade e da própria escola. Nessas condições a questão da participação é revestida de exímia importância para mudança das regras do jogo em função do bem comum.

A educação que desejamos, necessariamente passa pelos anseios dos envolvidos diretamente com a educação na sala de aula até aqueles desejos, que extrapolam os muros escolares, que representam a comunidade onde a escola está inserida. No entanto para experienciarmos os princípios democráticos que foram se estabelecendo historicamente, faz-se necessário a participação ativa de toda sociedade e, nem sempre, estamos preparados para vivenciá-los, pois são muitos os condicionantes sócio-culturais e históricos. Relações de poder, hierarquicamente construídas, que não se levaram em consideração as pretensões da grande maioria da população. Por exemplo, os conflitos de idéias díspares no seio da sociedade, sempre forma observados, principalmente por nossa elite dominante, como rebeldia que merecia ser agrilhoadada ou podada pela violência. E a educação erguida sobre o modelo positivista, ao invés de reverter o quadro da dominação injusta, diversas vezes também contribui para o exercício do poder conserva-

dor que é o grande responsável pela proliferação das diversas mazelas sociais.

Nesse contexto, os gestores das instituições escolares ao invés de nascerem da vontade do corpo formador da escola, são oriundos dos jogos de querelas oligárquicas, revezando o cargo de acordo com o grupo político que está no poder. Daí, as condições democráticas que vêm sendo construída historicamente, desde a Antiguidade, muitas vezes é solapada por atitudes de um pequeno grupo dominante. Karl Marx e Frederich Engels (1982) escreveram, na obra *A ideologia Alemã*, um pensamento que pode contribuir para compreensão dessa situação:

As idéias da classe dominante são as idéias dominantes em cada época, ou, dito em outros termos, a classe que exercer o poder material dominante na sociedade é, ao mesmo tempo, seu poder espiritual dominante. A classe que tem a sua disposição os meios para a produção material dispõe, com isso, dos meios de produção espiritual, o que faz com que lhe submetam, no devido tempo, a médio prazo, as idéias daqueles que carecem dos meios necessários para produzir espiritualmente. (p.15)

No entanto, precisamos, não apenas acreditar, mas termos atitudes, menos passivas e mais participativas, que rompam com o modelo da elite hegemônica, abrindo espaço para que a escola não se limite ao simples resultado das idéias da classe dominante, assumindo também seu papel de transformadora da realidade injusta. A escola tem o dever de formar um público reflexivo e não apenas de ser reprodutora do sistema vigente, muito pelo contrário, tem responsabilidade de romper com esse último. Não podemos retirar do povo, a força necessária para a mudança de suas circunstâncias. E os próprios autores citados, na mesma obra, atentam para tal questão, na crítica contundente que fazem ao idealismo alemão:

São os homens que produzem suas representações, suas idéias etc., mas os homens reais, atuantes, tais como são condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e das relações que a elas correspondem, inclusive as mais amplas formas que estas devem tomar. A consciência nunca pode ser mais que o ser consciente; e o ser dos homens é o seu processo de vida real. E, se, em toda a ideologia, os homens e suas relações nos aparece de cabeça para baixo como em uma câmera escura, esse fenômeno decorre de seu processo de vida histórico, exatamente como a inversão dos objetos na retina decorre de seu processo de vida diretamente físico.

Ao contrário da filosofia alemã, que desce do céu para terra, aqui é da terra que se sobe ao céu. Em outras palavras, não partimos do que os homens dizem, imaginam e representam, tampouco do que eles são nas palavras, no pensamento, na imaginação e na representação dos outros, para depois se chegar nos homens de carne e osso; mas partimos dos homens em sua atividade real, é a partir do seu processo de vida real que representamos também o desenvolvimento dos reflexos e das repercussões ideológicas desse processo vital... Não é a consciência que determina a vida, mas sim a vida que determina a consciência. (MARX; ENGELS, p.20-1)

Quando os gestores são frutos da participação ativa dos membros que fazem a escola, a tendência é que, a pessoa que exerce a liderança, compartilhe com os demais o poder exercido. Na realidade, o verdadeiro líder, não se faz pelo cargo que assume, muito pelo contrário, assume o cargo porque detém características para exercê-lo. Possui, entre outras: carisma; capacidade de se relacionar em um clima de amizade; competências administrativas que amenizem os conflitos entre os membros da equipe; a capacidade de

ser um promotor do caráter humanitário; saber ouvir todos os membros que fazem parte da escola; estimular uma liderança baseada na ética e valores solidários.

3.1 DEMOCRACIA

A origem etimológica da palavra democracia já parece componente do senso-comum, ela vem do grego: demo, povo e Kracia, governo. Em poucas palavras governo do povo. Apesar da concepção se apresentar como simples, em termos de tradução, sua prática continua envolta de ideias que possui uma trajetória histórica que vem dos antigos gregos, passando pelos ideais de formação dos Estados Nacionais moderno, ainda no medievo, e através da modernidade, pelas concepções humanistas do Renascimento e posteriormente do Iluminismo, ou ainda pela obra Da Democracia Americana (1835), de Alexis de Tocqueville, até os dias atuais. Percebemos que, na longa trajetória pela qual passou cada sociedade, condicionantes históricos, que fizeram com que a democracia fosse concebida de diversas formas, no que diz respeito ao grau de participação do povo, o que se observa desde suas origens ao período em que vivemos. Mesmo na atualidade, dependendo do Estado, a participação se dá de forma diferenciada.

Sabendo que percorreu um longo período histórico, que está na oratória de muitos políticos, inclusive dos demagogos, que foi absorvida socialmente em seu percurso, inclusive teórico, não quer dizer que não seja vista, muitas vezes, de forma equivocada. Também, como exposto no parágrafo anterior, precisamos estar atentos a constituição histórica da palavra democracia.

Olhando, através da vida contemporânea, a democracia em seu berço, que foi a Grécia antiga, não é difícil de espantar-se da grande contradição que lhe era inerente, pois a palavra povo está associada à ideia de cidadão – aqui, aquele que tem direito e deveres perante um Estado, que pode votar e ser votado. E cidadãos eram bem poucos, naquela época, o que permitia a possibilidade da democracia direta ou pura, pois os poucos podiam tomar para si as decisões da polis (cidade). Mulheres e escravos não possuíam o direito de cidadania, por isso a democracia grega era machista e racista. Irônica, por outro lado, era a situação que permitia a mesma ser direta, dando-lhe maior participação aos envolvidos no processo político. Hoje, no Brasil vivemos uma democracia representativa ou indireta, pois escolhemos os representantes que irão decidir por nós sobre a diversidade de situações pertinentes a sociedade complexa em que vivemos. O político eleito decide por nós que o elegemos. Isto acontece porque a grande quantidade de cidadãos não permite agilidade na participação, que envolveria morosidade da concretização de decisões que carecem de rapidez, além de gastos financeiros infundos, no momento de cada sufrágio.

Existem, também, com frequência alguns equívocos e problemas em torno do conceito de democracia. Um deles é a associação do presidencialismo, do parlamentarismo, entre outros sistemas de governo, em relação à democracia, aferindo aos mesmos as utopias da Justiça pelo simples fato de emanar do povo. Exclui-se, por exemplo, a possibilidade de um governo ditatorial não ser democrático, quando o mesmo pode sê-lo, caso seja o verdadeiro desejo da maioria. Se, como afirmamos antes, a democracia é o governo do povo, esse povo pode escolher um político que o represente e que seja um ditador, um déspota. Geralmente, nos discursos se descarta tal possibilidade. Porém, dito isto, desmentimos a ideia de que a democracia, por natureza é justa por ser fruto da maioria. A opinião pública pode falhar e cometer equívocos, pois bastaria um olhar no passado para percebermos, na escolha das lideranças políticas, esse fato.

Outra questão que se põe em relação à democracia: ela é realmente justa? Justiça consiste em dar a cada um, o que lhe é de direito. E, se assim o for, como ficaria a minoria dissidente? O pequeno grupo que vai de encontro ao desejo da maioria? Ou seja,

como a minoria, que não escolheu o representante, estaria protegida das imposições do seu representante? Atualmente, com o desenvolvimento dos direitos individuais, com as lutas pelo respeito às diferenças, não se concebe uma democracia que desrespeite as minorias desviantes, que têm direito de permanecer em sua diferença e existir nela, como afirma Edgar Morin (1997):

A democracia exige o respeito às minorias, inclusive as desviantes. O problema difícil que se coloca é que se tem de suportar algumas minorias que querem destruir a democracia. Esse é um dos problemas da democracia, mas que se deve respeitar. (p.23)

Diferente da antiga democracia, as minorias agora têm vez, mesmo que intentem destruir aquilo pelo qual nós lutamos que é a verdadeira democracia. A este problema, somam-se outros tais como: quem é o povo? Como protegermos o direito das minorias, sejam elas étnicas, religiosas, desviantes sexualmente ou culturalmente? Como fazer emergir os anseios das microetnias que fazem parte do imenso território brasileiro, as ilhas das quais falou Darcy Ribeiro, em *O Povo Brasileiro* (1991)? Qual o sistema de governo que melhor empatia tem com os princípios democráticos? As respostas para tais questionamentos impõem uma intensa subjetividade ao estudo da democracia e vêm comprovar a ineficácia do conceito simplista que se propaga de geração em geração ou pelos meios de comunicação de massa. Talvez se busque praticidade de se trabalhar o conceito e quando ele atinge a realidade, apresente-se de maneira desfocada. Podemos concluir que não é tão simples, como se parece, vivermos dentro de um clima democrático.

Se a questão de forma genérica se imbrica num emaranhado que parece insolúvel, na especificidade da instituição escolar não se diferencia sobremaneira. A Escola é um espaço de tensão, hora cheia de conflitos e noutras vezes harmonias entre os que fazem parte da instituição, e passa por processos complexos em busca dos ideais democráticos. Enquanto mais participação dos seus membros, mais possibilidades de atingir aqueles ideais para o bem de todos, que passam por igualdade e justiça. Os conflitos de idéias são saudáveis, contanto que permaneçam nesse âmbito e não passem para agressão física, contribuindo para disseminação da violência. Os conflitos podem ser superados e geralmente impulsionam o pensamento humano adiante. Por isso, quando partimos para o planejamento e gestão, não podemos pensar apenas o âmbito da harmonia imperando o seu processo de ação. A gestão, para ser, realmente democrática, precisa ser promotora de uma educação cada vez mais inclusiva; necessita acatar as diferenças; o conselho escolar deve ser o lugar de participação político-social, de decisão e, em hipótese alguma, pode ser reduzido a uma pirâmide hierárquica que tem o gestor no topo e os alunos na base, em que o poder sempre emana de cima para baixo e não respeita os desejos de todos os membros da escola.

3.2 GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPAÇÃO

Os processos gestores na Escola são mais democráticos enquanto mais ocorre visibilidade da participação dos seus membros. Existem muitos desafios a enfrentar quando se trata de gestão escolar, entre eles podemos citar: a função social da escola; as mudanças no mundo do trabalho e repercussões na escola; o projeto político pedagógico e participação; o (in)sucesso escolar; a gestão escolar e as políticas públicas; e a avaliação institucional. Todos esses aspectos não podem ser dissociados do processo crescente de **globalização**, das incursões de projetos neoliberais, das condições pós-modernas que nos assolam, da intensificação dos poderes dos meios de comunicação de massa, que são muitas vezes impactantes no contingente escolar. Além do mais, vivenciamos a

crise paradigmática que aponta pra outro caminho, outro paradigma que emerge fazendo do momento atual algo nebuloso. Não devemos esquecer que a escola está em relação aos diversos componentes sociais e mesmo interferindo neles, recebe intensa influência deles.

Globalização:

A globalização é um processo no qual a vida social nas sociedades é cada vez mais afetada por influências internacionais com origem em praticamente tudo, de laços políticos e de comércio exterior à música, estilos de vestir e meios de comunicação de massa comuns a vários países.

Talvez a forma mais poderosa de globalização seja a econômica, na qual o planejamento e o controle expandem-se de um foco de interesse relativamente estreito – como uma empresa isolada que negocia em base regional ou nacional – para um foco global, no qual o mundo inteiro serve como fonte de trabalho, de matérias-primas e de mercados. Quando os negócios são realizados em nível local, por exemplo, os problemas das relações com os trabalhadores, a obtenção de matérias primas e outros bens, o transporte e venda dos produtos finais ocorrem todos no mesmo ambiente social. Na economia globalizada, porém, as empresas transnacionais operam simultaneamente em muitos países diferentes e exploram em vantagem própria as condições locais. Se trabalhadores em uma sociedade industrial mais afluyente, como a Grã-Bretanha ou Estados Unidos, por exemplo, entram em greve para conseguir remuneração mais alta ou melhores condições de trabalho, a empresa transnacional pode simplesmente transferir suas atividades para outro país, onde os trabalhadores são mais condescendentes e têm expectativas mais baixas. Nas indústrias de serviço, tais como atividade bancária e seguros, esse resultado pode ser também obtido apenas transferindo o trabalho de um para outro computador.

A globalização econômica é importante não só porque complica as relações econômicas, mas porque concentra ainda mais o poder econômico e debilita a posição dos trabalhadores sob o capitalismo industrial.

JOHNSON, Allan G. *Dicionário de sociologia: guia prático da linguagem sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1997. p. 117

O abandono escolar, por exemplo, é uma realidade nas escolas brasileiras, um problema que precisa ser levado em consideração na política educacional. Esta situação se alastra, principalmente, no público infantil e jovem das classes menos abastadas da nossa sociedade. Aprendizagens desfocadas da realidade do educando. Outro fator preocupante é o índice de repetência. Tratam-se de problemas de grande complexidade, pois estão inseridos na rede de relações da qual a escola faz parte. Então, como enfrentar tais problemas? Como reverter o quadro que chega a ser caótico? Como estabelecer políticas pertinentes? Um conjunto de questionamentos toma conta da situação. É certo que a Escola não está separada do contexto social, mas ela, enquanto instituição precisa ser fortalecida, não como a toda poderosa capaz de resolver todas as mazelas existentes na sociedade, os problemas que atingem a subjetividade dos alunos, os salários inflacionados dos professores, para citar apenas mais alguns. A escola precisa ser valorizada em seus diversos âmbitos, na construção de uma gestão democrática que se intensifique através da participação de todos que a fazem, alunos, professores, pais, coordenação, direção, comunidade onde está inserida a Escola. A participação de todas as instâncias pode contribuir para inserir nas relações um maior comprometimento e reverter os quadros negativos já citados de desistência e repetência escolar. A gestão democrática e participativa pode mobilizar forças para construção de projetos educativos mais sólidos, abrindo possibilidades de implantação de colegiados que realmente tenham voz nas de-

cisões escolares.

Principalmente a partir das últimas décadas do século XX, da década de 80 e 90, percebemos a modificação do contexto sócio-político mundial. O processo intenso de reprodução de meios mais flexíveis de capital; as forças propulsoras, ainda na década de 70, da pós-modernidade; a crise do Estado de Providência ou Estado de Bem-Estar Social, bem como as novas condições de forma de trabalho, que nasceram das novas realidades da reprodução do capital. A realidade brasileira também se encontra no meio dessas mudanças.

Desde a administração Collor, o Brasil procurou praticar a política de flexibilização do trabalho, embora não tenha investido de forma clara na inovação tecnológica ou em novos moldes para formação de mão de obra para nova economia. No nosso caso não se tratava, primordialmente, de uma política coerente de modernização. A grande preocupação, alvo de debate durante as campanhas presidenciais, residia no combate à inflação e seus efeitos perversos sobre a sociedade. A flexibilização estava, desta forma, no cerne de vários planos de estabilização, de combate a inflação. Não era objetivo em si e, sim, um meio para diminuindo o endividamento do Estado e das empresas. Assim, demitir mais facilmente e admitir sem ônus vigentes na legislação deveria ter um papel motivador na retirada dos empresários da ciranda financeira e permitir reinvestimentos no processo produtivo. Ao mesmo tempo, tratava-se de combater o déficit público, diminuindo o orçamento da previdência e de outros órgãos de atendimento público. Tal procedimento levaria a um menor endividamento do Estado, com correspondente diminuição na taxa de juros (o Estado poderia baixar os juros, já que não precisaria captar tantos recursos no mercado e também porque o risco de emprestar a um Estado endividado diminuiria). Tal diminuição geraria, por sua vez, a retomada do desenvolvimento econômico. (SILVA, 1990, p.439-40)

No caso do Brasil, podemos dizer que essas medidas são perversas, pois não se poderia desfazer o Estado de Bem-Estar Social, onde ele praticamente inexistiu. Podemos falar no Welfare State, então, num Brasil sob égide do governo militar? Podemos falar sim, em um Estado controlador, engessado, que imprimia o controle sobre a massa trabalhadora, enquanto a elite burguesa, em troca, liberava parte ínfima dos seus capitais para o saneamento de necessidades públicas como educação, saúde, transportes. Agora vale a pena se questionar: podemos afirmar, com clareza, a existência do Estado de Bem-Estar Social nessas condições? Oferecer o básico aos que nada tinham poderia parecer, superficialmente observando, sanados os problemas. No entanto o fosso entre empresários e a massa trabalhadora permanecia e não apenas isso, alastrava-se.

Atitudes como estas no Brasil pode assim ser consideradas perversas, pois o Brasil assume historicamente a condição de país colonizado. Colonialismo, aqui é uma situação de dependência econômica e cultural que continua se reproduzindo mesmo após a Independência Política de Portugal (1822). Diferente de outros países como a França, a Inglaterra ou mesmo os Estados Unidos. A diminuição das condições de existência, em países como os citados, não chega a causar a miséria, acontece que aqui, em solo brasileiro espalhará ainda mais esta situação caótica. Não podemos esquecer que a LDB n.º 9.394/96, nasce no governo de Fernando Henrique Cardoso e, dessa forma, não poderia ficar isenta das tendências neoliberais que foram contingenciais ao período. A veia neoliberal, como o antigo liberalismo, é uma faca de dois gumes, por um lado aponta caminhos nunca antes vistos e, por outro, atravanca as possibilidades que ele mesmo apresenta. Fala-se em gestão democrática, maior autonomia da Escola pública e reveste

a instituição escolar de poderes que mais parecem impossíveis de se consolidar na prática. A condição de autonomia precisa ser questionada e, mais que isso, identificada na peculiaridade, pois a escola não tem a dimensão do Estado e, nas condições neoliberais, o próprio Estado perde sua autonomia, em função das multinacionais perde seu caráter interventor. Nessas condições que autonomia tem um Estado? Que autonomia pode ter a instituição escolar? Fala-se em autonomia da escola, mas de uma forma perversa, excluindo-se a participação do Estado sobre ela, disseminando-se empresas de ensino privadas, reduzindo-se o espaço da escola pública.

Angela Maria Hidalgo (2004) mostra a situação das políticas educacionais e da gestão dos sistemas de ensino em vias de globalização e do Estado mínimo, apontando para o transplante do que ocorre na esfera macro para o meio escolar, da gestão empresarial para escolar.

As políticas públicas, dentre elas as políticas educacionais dos anos 1990, estão imbricadas com os processos de reforma do Estado desencadeados a partir da intensificação do processo de globalização econômica do final do século XX. No período atual, esse processo de mundialização do capital assume contornos específicos que vão subordinar as políticas públicas aos interesses imediatos dos grandes conglomerados empresariais. Com o chamado processo de transnacionalização da economia, o Estado nacional assume um papel de subordinação aos interesses das empresas transnacionais, explicitando uma política que favorece exclusivamente a sua expansão, em detrimento dos interesses e necessidades da população local. Desencadeia-se um processo de reforma do Estado em que os princípios assumidos para a organização administrativa são os princípios gerenciais modernos. Assume-se um transplante de teorias da administração empresarial para a gestão de sistemas de ensino e das unidades escolares. (p.101)

Nessas condições, os princípios da competitividade, de autoritarismo, que fazem parte do sistema empresarial tradicional e que contribuem para enfraquecer os valores humanos de solidariedade, são absorvidos na gestão pública. Aqueles princípios, tido como eficazes, por serem capazes de aumentar a produtividade da empresa, são transplantados para gestão escolar. Acontece que a realidade da instituição Escolar é diversa do mundo dos negócios. A Escola tem finalidade de formar para cidadania plena, de imprimir valores de justiça social, valores que não são nem podem ser mensurados pelo capital. E crianças, jovens e adultos, homens e mulheres não são objetos, mas nesse modelo escolar são passíveis da coisificação quando a escola é pensada como empresa capitalista. Hidalgo (2004) apresenta de forma clara como a política do Estado mínimo afeta, entre outras unidades do país, a escolar:

O documento intitulado Plano diretor da reforma do aparelho do Estado (BRASIL, 1995) apresenta o pressuposto de que, no sistema capitalista, Estado e mercado são os elementos centrais na coordenação dos sistemas nacionais. Se a crise dos anos 1920 e 1930 foi uma crise de mercado, nos anos 1980 é a crise do Estado que ameaça o modelo vigente. Articula-se, nesse documento, a reforma do Estado à redefinição do papel do Estado, não mais como responsável pela produção de bens e serviços, mas com a função de promotor e regulador do desenvolvimento econômico e social. Para tanto, orienta-se que as atividades que podem ser controladas pelo mercado sejam privatizadas. Já com relação aos serviços de saúde, educação, cultura e pesquisa científica, no documento indica-se que sejam descentralizados para o setor público não-estatal, processo denominado

de “publicização”, sendo caracterizados de serviços competitivos ou não-exclusivos do Estado. Daí, portanto, a sugestão de parcerias entre Estado e sociedade civil para o seu financiamento e controle. Dentre os princípios do paradigma administrativo a serem implementados através da chamada “administração pública gerencial”, destacamos o estabelecimento da concorrência entre unidades internas (por exemplo, as escolas), praticando a competição administrada no interior do próprio Estado. (p.111)

Apesar de encontramos, no Art. 3.º, da LDB n.º 9.394/96, como vemos abaixo, os princípios que rege o ensino e, entre eles, aparecer a gestão democrática. Dentro do contexto citado acabamos por ver uma proximidade entre aquela e a política neoliberal.

Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
 - II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
 - III – pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
 - IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância;
 - V – coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
 - VI – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
 - VII – valorização do profissional da educação escolar;
 - VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
 - IX – garantia de padrão de qualidade;
 - X – valorização da experiência extra-escolar;
 - XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
- (grifo nosso, BRASIL, 1996)

Como a própria concepção democrática varia historicamente, quando falamos desse tipo de gestão, precisamos estar atentos ao que ele preconiza. Maria Aparecida Zanetti, professora da Universidade Federal do Paraná (UFPR), aponta claramente um grande limite na gestão democrática viabilizada pela última LDB:

A LDB nº 9394/96 não prevê, por parte da escola, a eleição dos seus dirigentes; de outra parte, na educação superior, desaparece a paridade entre docentes, técnicos-administrativos e alunos na escolha de dirigentes e na representação em conselhos e comissões, ficando os docentes com 70% do poder e os estudantes e técnicos-administrativos com apenas 30%. Embora apareçam neste projeto as palavras “gestão democrática”, não podemos deixar de concluir que encontra-se bastante comprometida a perspectiva de gestão democrática na LDB. (<http://www.milenio.com.br/ifil/Biblioteca/zanetti.htm>)

Zanetti faz também um paralelo entre políticas educacionais do Banco Mundial, o Planejamento Político-estratégico do MEC, principalmente da LDB, para compreendermos como foi conveniente para o governo FHC a não aprovação da PL 1258/88, nem o projeto LDB-Darcy Ribeiro (LDB-DR) como resposta neoliberal, implementadas no Brasil pelo Banco Mundial. Estes fatores apenas contribuem para que tenhamos o devido cuidado ao falarmos em gestão democrática e, assim fazendo, estarmos reproduzindo um modelo discriminador e promotor da diferença. Havendo a consciência crítica em relação a questões como estas, poderemos, quem sabe, vivenciar a democracia que preconizamos na gestão escolar e assim construirmos a real gestão democrática, retirando-a da burocracia do papel e das normas, efetivando-a no cotidiano escolar. Zanetti critica ainda a estrutura fragmentária da LDB, a situação que ficou relegada certas esferas da educação brasi-

leira, como a educação de jovens e adultos, e ainda, a centralização das decisões no Ministério da Educação e Cultura (MEC):

A estrutura fragmentária apresentada na Lei 9394/96 inviabiliza a ideia de sistema nacional de educação, pois nela as diretrizes não são contempladas, a articulação e coordenação entre os Sistemas de Ensino – que seriam exercidas pelo Conselho Nacional de Educação, enquanto órgão normativo, e pelo Ministério como órgão executivo e de coordenação - ficam restritas ao Poder Executivo, impossibilitando a participação dos segmentos organizados da sociedade civil. Além disso, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Profissional, a Educação Infantil e a Educação Especial recebem um tratamento desarticulado da educação escolar regular. O caráter que se buscava implementar à gestão da educação brasileira, na perspectiva de valorização do ensino público - a partir da articulação entre Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Fórum Nacional de Educação, com função avaliativa e propositiva - é substituído pela centralização das decisões no MEC e descentralização da execução. Neste sentido, cabe ao MEC o papel político-estratégico, aos estados e municípios atuar no nível estratégico-gerencial e à escola o nível gerencial-operacional, porque, segundo o documento Planejamento Político-Estratégico do MEC, "...é na escola que estão os problemas e é na escola que está a solução". A isto o MEC chama, neste mesmo documento, de "modernização gerencial em todos os níveis e modalidades de ensino e nos órgãos de gestão". (<http://www.milenio.com.br/ifil/Biblioteca/zanetti.htm>)

Tendo conhecimento dos fatos acima expostos poderemos passar para o que propomos. A gestão escolar como promotora da educação inclusiva precisa partilhar o poder, ao invés de concentrá-lo na direção, como de costume nos modelos tradicionais. Montesquieu, no Espírito das Leis, propõe a tripartição do poder para que o rei não concentre em suas mãos todo o poder do Estado. Se levarmos a situação para escola, como se ela fosse uma espécie de micro Estado, o poder não deveria emanar apenas da direção, nem poderia, em hipótese alguma, ser verticalizado. Para horizontalização das decisões, todos precisam ser ouvidos e, mais que isso, se tornar personagens ativos do drama real da instituição escolar. Emanando do “chão” ao “teto” da Escola, far-se-á a verdadeira democracia. A Escola, como Teatro/Estado, precisa proporcionar autonomia a todos os personagens que a fazem. Todos os atores da escola precisam se sentir parte integrante da ação e construção escolar. A participação efetiva da criança, do jovem e adulto, contribui para o verdadeiro exercício de cidadania – o sentir-se parte do todo contextualizado. Para tanto, a escola inclusiva é a que:

- Possibilita a participação de todos na tomada de decisão do processo pedagógico.
- Cria espaços para que todos tenham vez e voz na discussão dos problemas e na busca de soluções.
- Garante a permanência e a aprendizagem do aluno.
- Valoriza os saberes e experiências da comunidade. (REBOLÇAS; CASTRO; NETA 2003, p.13)

A experiência democrática, nas nossas escolas, está em íntima relação com os conselhos educacionais, desde o Conselho de Classe, que está no interior da escola, até outros que fazem parte de uma esfera mais ampla como o Conselho Tutelar ou o Conselho de Acompanhamento e Controle do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF. Teremos um momento no nosso módulo em que trataremos especificamente dos conselhos e da sua contribuição

para uma gestão escolar democrática, no interior da escola. Agora vejamos a importância da participação popular nesse processo.

3.3 A PARTICIPAÇÃO POPULAR

A história do Brasil é marcada por atitudes autoritárias desde o período da colonização. A coroa portuguesa usava de atos violentos contra qualquer manifestação que mostrasse a participação popular. Nos movimentos sociais em que as elites tomaram o partido, a entrada de negros, mestiços e demais representantes das classes menos abastadas, era sempre vista como perigosa, pois no caso da efetivação do movimento, os integrantes da elite temiam a cobrança que aqueles pudessem fazer. A questão da escravidão e do latifúndio era intocável, então o que se poderia oferecer ao povo marginalizado? Com a Independência em 1822, tal situação não sofre mudanças abruptas, muito pelo contrário, a distância entre elite e povo permanece latente. E, assim continua república afora, levantes, movimentos ou participação popular se tornam sempre caso de polícia em nossa história. A participação popular encontra limites históricos em nossa sociedade que irão refletir na sociedade de forma geral e na especificidade escolar. Fatores dessa natureza interferem no imaginário social, condicionando muitas práticas que distorcem a efetivação da participação popular, imprimindo limites para construção democrática da nação. Para que o Estado de forma geral viva a democracia, as suas instituições, e a escola não está fora delas, precisam criar espaços de convivência democrática.

A cultura brasileira, mesmo levando em consideração a diversidade que é originária, entre outras, de regionalismos, é caracterizada por ser personalista. Nos livros de história do Brasil, quem construiu Brasília foi Juscelino Kubstschek. E em que parte fica a participação das populações nordestinas que migraram para fazer o trabalho? Getúlio Vargas consolidou as leis trabalhistas. E a luta homérica dos trabalhadores, através dos sindicatos, se perde nos escaninhos da história. Cada acontecimento de um período é atribuído ao chefe político da época. Essa personificação termina por influenciar as instituições sociais de forma geral e a escola na sua especificidade, inclusive quando se trata da concepção de gestão escolar. Libâneo (2001), atenta para essa questão importante para compreensão da educação brasileira:

Na história brasileira, as formas de gestão da sociedade (legislação, planos de governo, medidas econômicas etc.) têm se caracterizado por uma “cultura personalista”, isto é, o poder governamental é personalizado, como se a pessoa que detém o cargo fosse a responsável solitária pelas decisões. Quando as pessoas referem-se ao governo, elas se referem quase sempre ao presidente, ao governador, ao prefeito. Se atrasa o salário, os professores dizem: “O governador não nos paga”. A relação política transforma-se numa relação entre indivíduos, em detrimento da relação entre grupos, organizações, entidades, interesses coletivos. Com isso as pessoas ficam na espera de que as decisões venham “de cima”, mesmo porque tem sido essa prática das elites políticas e econômicas dominantes. (p.75)

Atitudes como essas colocam em cheque a participação popular, pois a hierarquia toma o eixo das decisões mais importantes, que deveriam ser democratizadas, contribuindo para formação cidadã. A situação da personificação toma conta da figura do próprio Estado. Na ciência política, fala-se da personalidade jurídica do Estado. Teóricos alemães colocam o Estado como uma pessoa em si, com direitos e deveres, com objetivos próprios, vontades peculiares (AZAMBUJA, 1999). Não duvidamos da personalidade que

caracteriza qualquer Estado, mas o que não podemos fazer é anular a vontade, o desejo, a opinião pública. Enquanto mais o Estado se pautar na nação, povo espiritualizado, maior soberania o condicionará. Nesse sentido, o Estado precisa da expressão coletiva que o representa, tornando-se a participação popular algo necessário, sem o qual o Estado perde sua razão de ser. Como o Estado real se faz nas ações concretas do povo, a escola, por sua vez, existe em função de todos que pertencem a sua dinâmica.

Outra característica da nossa cultura política, que vai interferir na forma da gestão escolar, é o princípio masculino de rigidez, em detrimento do feminino que possui maior maleabilidade. Que não se confunda aqui a gestão feita por um homem ou mulher. O gestor, não importa o sexo, costuma fazer do cargo, um centro catalisador de poder, suprimindo a participação dos outros membros que formam a instituição. As atitudes de controle, rigidez, hierarquia, colocam em risco a ação dos demais membros formadores do processo escolar. Estas características são peculiaridades do antigo paradigma, comumente chamado de cartesiano, mecânico ou tradicional. E, mesmo aqueles que buscam romper com as malhas do domínio tradicional, muitas vezes se vêem presos a rede burocrática preponderante na maioria das escolas brasileiras. A rigidez da burocracia, não deve, em momento algum, limitar os fins da educação que devem nortear as práticas cotidianas escolares.

O receio histórico da participação efetiva do povo, a cultura personalista, inclusive a do Estado, e o princípio masculino do ocidente, amparado por redes burocráticas, irão interferir nas relações pessoais, entre as nações, empresas e escolas. Toda essa problemática, assentada sobre o conservadorismo, atingirá sobremaneira a questão da participação no âmbito das relações escolares. Acontece que a participação popular é norteadora para que a verdadeira democracia se concretize, foi e continua sendo a via processual da construção cidadã. Ela tem a finalidade de possibilitar o envolvimento do corpo de funcionários e usuários em todo processo de decisões e funcionamento da escola. O diálogo e a participação coletiva são pressupostos para que a verdadeira gestão democrática se viabilize. Todos os envolvidos precisam respeitar as opiniões uns dos outros, estabelecer relações de confiança mútua, tendo habilidade de ouvir as idéias dos outros e expor as suas e, de fundamental importância, é o compromisso e envolvimento dos interessados no processo educativo. Libâneo (2003) diz em poucas palavras, de forma exemplar, sobre a questão da participação na gestão escolar:

Em resumo, participação significa a intervenção dos profissionais da educação e dos usuários (alunos e pais) na gestão da escola. Há dois sentidos de participação como meio de conquista da autonomia da escola, dos professores, dos alunos, constituindo-se como prática formativa, como elemento pedagógico, metodológico e curricular. Há a participação como processo organizacional em que os profissionais e usuários da escola compartilham, institucionalmente, certos processos de tomada de decisão. (p.76)

Falar de participação popular também é uma forma de extrapolar os muros da escola, ampliando-a para comunidade. É lembrar a participação dos movimentos sociais em novas formas de pensar e fazer educação. É levar em consideração novos arranjos na prática educativa que servem de caminho frutífero para o ato de educar. É perceber que os movimentos sociais trazem em seu constructo, processos pedagógicos. Não podemos esquecer que os movimentos sociais têm se erguido através da autogestão. E, por isso, também, trazem formas mais democráticas de liderança, que podem servir para sinalizar inclusive como podem ser as relações de poder num processo de gestão escolar.

Para nós, desde logo é preciso demarcarmos nosso entendimento sobre o que são movimentos sociais: nós os vemos como ações sociais coletivas de caráter sócio-político e cultural que viabilizam distintas formas da população se organizar e expressar suas demandas. Na ação concreta, essas formas adotam diferentes estratégias que variam da simples denúncia, passando pela pressão direta (mobilizações, marchas, concentrações, passeatas, distúrbios, à ordem constituída, atos de desobediência civil, negociações etc.), até as pressões indiretas. [...] (GOHN, 2007, p.13)

Referindo-se ainda sobre o caráter educativo dos movimentos populares, Maria da Glória Gohn (1999), atenta para o fato da autoconstrução da educação e também para relações que passam pelo poder, burocracia estatal, entre outras que podem conduzir maneiras mais democráticas de gestão. Aponta cinco tópicos passando pela crença que o processo educativo é proveniente de uma diversidade de fontes:

- 1)Da aprendizagem gerada com a experiência de contato com fontes de exercício de poder.
- 2)Da aprendizagem gerada pelo exercício repetido de ações rotineiras que a burocracia estatal impõe.
- 3)Da aprendizagem das diferenças existentes na realidade social a partir da percepção das distinções nos tratamentos que os diferentes grupos sociais recebem de suas demandas.
- 4)Da aprendizagem gerada pelo contato com as acessórias contratadas ou que apóiam o movimento.
- 5)Da aprendizagem da desmistificação da autoridade como sinônimo de competência, a qual seria sinônimo de conhecimento. O desconhecimento de grande parte dos “doutores de gabinete” de questões elementares do exercício cotidiano do poder revela os fundamentos desse poder: a defesa de interesses de grupos e camadas. (p.51)

Cada um dos pontos elencados pela autora está relacionado com o conhecimento que, os envolvidos numa gestão democrática, precisam dominar. Questões que envolvem relações de poder, conhecimento da burocracia estatal, desmistificação da compreensão de autoridade, entre as outras apresentadas, são imprescindíveis em qualquer processo de gestão, inclusive no escolar. Gohn (1999) continua sua explanação, mostrando aspectos positivos dos movimentos sociais, do saber popular politizado, entrando numa questão essencial para gestão democrática que é existência dos conselhos e sua função:

Essas fontes e formas de saber, no caso dos movimentos, constituem um instrumento poderoso das classes populares, no sentido de atingirem seus objetivos. Este saber gera mobilizações e inquietações que põem em risco o poder constituído, ainda que seja um poder exercido por uma administração dita popular. E as contradições aparecem de forma inevitável: a desqualificação do saber como anárquico e a necessidade de uma racionalidade baseada na eficiência.

O saber popular politizado, condensado em práticas políticas participativas, torna-se uma ameaça às classes dominantes à medida que ele reivindica espaços nos aparelhos estatais, através de conselhos etc, com caráter deliberativo. Isto porque o saber popular estaria invadindo o campo de construção da teia de dominação das redes de relações sociais e da vida social. Nestes casos observa-se a tentativa freqüente de delimitar aquele poder ao aspecto consultivo porque, desta forma, legitima-se os processos de dominação, sem colocar em risco sua estrutura e organização. Sendo apenas consultivos, os conselhos continuarão com seus problemas estruturais de base (instabilidade e isolamento) em contraposição à dinâmica da máquina estatal (lentidão, rigidez, burocratização). (p.51-2)

Apesar do tema voltado para os conselhos constituir outra parte do módulo, aqui encontramos uma relação importante entre eles e a participação popular. Por sinal, referir-se aos conselhos, excluindo-se a questão da participação seria adular a compreensão deles. Os conselhos se constituem enquanto promotores da gestão democrática, apartado disso, perderiam sua razão de ser.

Rita de Cássia Curvelo da Silva (2008) também elenca os elementos que explicitam a dimensão pedagógica dos movimentos sociais, importantes para nossa proposta de participação e, conseqüentemente, para uma gestão mais democrática:

Em suma, no que diz respeito à dimensão educativa dos processos de luta dos movimentos sociais, pode-se afirmar que a militância política impulsiona a construção de saberes, na medida em que: 1) contribui para aquisição de conhecimentos e conseqüente ampliação da capacidade cognitiva e lingüística; 2) instiga o aprofundamento da consciência; 3) gera a construção e sedimentação de valores; 4) origina a formação da identidade social; 5) suscita o desejo de lutar pela conquista de direitos; 6) promove a organização e a ação coletiva. (2008, p.169)

Dessa forma, poderíamos nos questionar: será que os movimentos sociais não poderiam trazer contribuições para se pensar a gestão escolar, principalmente no que diz respeito à participação? Pensando desse jeito, não estaríamos remetendo a novos arranjos de organização que propiciassem efetiva autonomia dos envolvidos? Os movimentos sociais populares trazem, na sua história de luta, a inversão hierárquica do poder estatal, mostrando as possibilidades de formação dele a partir das suas bases, que se concentram no povo. Os movimentos sociais dão voz às classes marginalizadas pelo centro político, têm possibilitado que os interesses da grande maioria se concretizem através da luta, da participação ativa dos envolvidos.

Mas, há um outro lado da questão não muito confortável, a participação popular sofre reveses no modelo neoliberal. Voltamos a chamar atenção, pois nele a educação é vista como um negócio e, a escola, como empresa. Os alunos são preparados para o mercado de trabalho, para a vida como um negócio, em que eles deverão ser exímios consumidores. O ensino ao invés de salvaguardar a proeminência de valores solidários, estimula a disputa, a iniciativa individual, em detrimento da coletiva. A gerência da escola fica a cargo da direção, que é uma mera administradora da empresa (escola) e concebe o poder de forma hierárquica, sempre de cima para baixo e, os professores, gerenciam sua disciplina e tudo parece solucionado. Nesse tipo de escola em que a competitividade impera, os laços de solidariedade se enfraquecem, em função do poder concentrado na figura do gestor. Perde-se o sentido da participação popular. Desse jeito, falar de gestão democrática serve apenas como epitáfio, pois a vontade dos seus participantes é ofuscada pelo poder que vem do alto. Não é por acaso que durante a década de 1990, o discurso sobre qualidade total se torna um lema também na educação. São os resquícios do toyotismo que marcou o mundo dos negócios e quer imprimir o mesmo modelo à instituição escolar. Esquecendo-se do fator participação e que o objetivo essencial da educação passa pela construção da cidadania.

A participação Cidadã é lastrada num conceito amplo de cidadania, que não se restringe ao direito ao voto, mas constrói o direito à vida do ser humano como um todo. Por detrás dele há um outro conceito, de cultura cidadã, fundado em valores éticos universais, impessoais. A participação Cidadã funde-se também numa concepção democrática radical que objetiva fortalecer a sociedade civil no sentido de construir ou apontar caminhos para uma nova realidade social – sem desigualdades, exclusões de qualquer natureza. Busca-se a igualdade, mas reconhece-se a diversidade cultural.

Há um novo projeto emancipatório e civilizatório por detrás dessa concepção que tem como horizonte a construção de uma sociedade democrática e sem injustiças sociais.

A participação cidadã envolve direitos e deveres (diferentemente da concepção neoliberal de cidadania, que exclui os direitos e só destaca os deveres, vendo o cidadão como um mero cliente de um mercado ou um usuário de um serviço prestado); os deveres, na perspectiva cidadã, articula-se à idéia de civilidade, a concepção republicana de cidadão. (GOHN, 2003, p.18)

O modelo neoliberal não leva em consideração os homens e mulheres envolvidos no processo, ao contrário, preponderam-se os interesses de uma minoria, ofuscam-se as condições existenciais humanas em nome da empresa, do produto e do capital. O neoliberalismo amplia a face amarga do capitalismo, marginalizando a grande parcela, não apenas do Brasil, mas do globo, da efetiva participação.

Precisamos observar todos os lados da situação, não se deter apenas nos reveses, como se não tivéssemos conseguido progredir na marcha da luta por melhores condições para humanidade. Noutras instâncias, após a Segunda Guerra Mundial, o mundo passa por mudanças que condicionarão as formas autoritárias de poder à crítica e dissolução, basta lembrar a queda do nazismo, na Alemanha, do fascismo, na Itália e, não menos, aqui no Brasil, a queda do regime ditatorial de Vargas. Após o grande conflito mundial, foi elaborada a Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada e proclamada na resolução 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948. Reconhecendo a garantia dos direitos individuais e a responsabilidade do Estado para tal. No artigo Art. XXVI prepondera os aspectos que dizem respeito à educação.

1. Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.

2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos.

(http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm)

Muitas Cartas constitucionais absolverão e ampliarão o conteúdo destas proposições. Basta entrarmos em contato com nossa Constituição de 1988 ou a própria LDB para percebermos o fato. O importante é percebermos que, aos poucos, vão se consolidando garantias que antes faziam parte apenas dos ideais humanitários, mas atualmente estão sendo viabilizadas publicamente. Outras mudanças no âmbito social, contribuirão efetivamente para ampliação desse olhar.

A questão da participação, em especial a partir de 1968, está permanentemente presente na discussão a respeito das formas de administrar. É difícil definir as causas desta importante mudança. Significou nada menos que uma revisão dos pressupostos teóricos do Taylorismo e a sua substituição, mesmo muito lentamente, por valores contemporâneos, como flexibilidade, tolerância com as diferenças, relações mais igualitárias, justiça e cidadania. Nunca mais o padrão de relacionamento autocrático, hierárquico e forma-

lista do taylorismo recuperou o seu antigo prestígio. O mundo todo passa por mudanças culturais após a Segunda Grande Guerra, atingindo uma espécie de clímax com a manifestação de 68. O comportamento individual, a estrutura familiar, a sexualidade e as instituições foram fortemente questionadas. Era de se esperar que as organizações reagissem a esse processo, procurando adequar-se ao seu tempo. Um dos resultados palpáveis foi a introdução da idéia da participação como alternativa administrativa e estratégica. (GUTIERREZ; CATANI, 1999,p.60)

Mesmo assim, não recuperar o antigo prestígio, não significa o total desaparecimento. Os resquícios do taylorismo persistem e, não podemos esquecer que, na França estava ocorrendo as transformações de 1968, mas aqui no Brasil, vivíamos sob a égide militar, desde 1964. Mesmo com o intenso movimento de estudantes, professores, sindicalistas, o governo cercava as possíveis probabilidades dos direitos humanos sobreviverem. O Estado, ao invés de garantir, sufocava as possíveis garantias dos direitos individuais através de Atos Institucionais que eram adicionados à Constituição, impossibilitando um Estado de cunho autenticamente popular. Como poderíamos pensar em gestão democrática na escola em condições governamentais tão adversas? Como transpor as malhas de um regime militar autoritário, em que tantos pagaram com a própria vida? Por isso retarda-se, em muito, o discurso nas escolas brasileiras que fomenta a gestão democrática. Ao mesmo tempo, na medida em que a ditadura vai se arrefecendo, o clima propício a discussão, ao diálogo e efetivação dos ideais democráticos começaram a respirar mais livremente, sem a rigidez sistema. Apenas na década de oitenta, com a abertura política, encontramos tais possibilidades, que permanecem embrionárias pela fragilidade dos governantes, ainda se adequando aos novos tempos ou tomando medidas ainda marcadas pelo autoritarismo, posto que as mudanças, na história, acontecem lentamente. Algumas prefeituras no país começam a se tornar mais sensíveis aos problemas contingenciais que assolavam a educação. Eram novas forças políticas que passavam a entrar no processo político e que iriam imprimir novas concepções de gestão.

Gustavo Luis Gutierrez e Afrânio Mendes Catani (1998), apontam alguns dos velhos problemas que assolam a questão da participação. Os problemas recorrentes que atingem as gestões democráticas não podem ser sanados de imediato, pois devido sua complexidade, não são cabíveis modelos padronizados para solução daqueles problemas. Podem ser sintetizados nas seguintes questões: da propriedade, salarial e das características individuais no processo de gestão.

O mais antigo de todos os problemas que a experiência de participação entra em infundo embate é a questão da propriedade. Que nem se precisaria de um tratado para perceber que até a contemporaneidade mais próxima, passando por questões entre ditos comunistas e anarquistas, pela tentativa frustrada da social-democracia, pelo próprio neoliberalismo, permanece um problema insolúvel. Nas condições atuais, para algumas pessoas, as pretensões sobre a propriedade ser um bem coletivo (comunistas) ou sem a mediação do Estado (anarquistas), parecem verdades postas no fundo de um baú. A impossibilidade de se casar os sonhos do liberalismo com as utopias do socialismo, como pretendia (alguns ainda pretendem) na social-democracia, parece mais impossível ainda, justamente pela existência da propriedade privada, para o primeiro, e a existência da propriedade coletiva, para o segundo. Quanto ao neoliberalismo, o primor da propriedade privada, retorna com novas roupagens, mas com o aumento das diferenças sociais. Entre outras, como a miséria da maioria e riqueza de uma pequena parcela do globo, temos o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST que é prova concreta que a questão da propriedade ainda aflige nosso cotidiano de forma desumana. A propriedade privada é princípio básico do capitalismo, a origem das desigualdades sociais, como já anunciava Jean-Jacques Rousseau (1983), diga-se de passagem, liberal, em *Discurso*

Sobre a Origem e os Fundamentos das Desigualdades Entre os Homens:

O verdadeiro fundador da sociedade civil foi o primeiro que, tendo cercado o terreno lembrou-se de dizer “isto é meu” e encontrou pessoas suficientemente simples para acreditá-lo. Quantos crimes, guerras, assassínios, misérias e horrores não pouparia ao gênero humano aquele que, arrancando as estacas ou enchendo o fosso, tivesse gritado a seus semelhantes: “evitai ouvir esse impostor; estareis perdidos se esquecerdes que os frutos são de todos e que a terra não pertence a ninguém” (p. 259).

Vemos de um lado a atitude altiva/ativa de alguém em seu benefício e, de outro, a aceitação (passiva) da atitude do primeiro, pois acatou o que foi estipulado pelo que se apropriou. Estamos aqui no campo das idéias, no solo fértil da filosofia, que nos aponta para o modelo sócio-econômico de exploração no qual vivemos que se baseia na existência da propriedade para alguns, e a falta dela para a maior parcela.

[...] O conceito contemporâneo de propriedade (e de valor) incorpora uma infinidade de atributos complexos de qualificar, como marcas, patentes, penetração em mercados cativos, adequação a legislações específicas, práticas cartoriais ou oligopolísticas etc.

Nesta mesma linha de raciocínio pode ser enquadrado o conceito de terceiro setor, ou propriedade semipública, quando faz referência a formas organizacionais onde o coletivo dos trabalhadores teria autonomia de gestão de serviços originais do Estado, como museus, hospitais ou escolas. (grifo nosso, GUTIERREZ; CATANI, 1998,p.62)

Durante a exposição de Os velhos problemas da participação, Gutierrez e Catani (1998) acatam o assunto da propriedade numa perspectiva eminentemente conceitual e dessa forma “transferir a autoridade e a responsabilidade pela gestão de um bem público para o grupo diretamente envolvido no trabalho é uma prática democrática e socialmente justa”, ressaltando-se que não seja incentivo de corporativismo, nem desejo do Estado de se desfazer das suas responsabilidades educacionais para com o povo. Esses dois aspectos são relevantes na medida em que, no primeiro caso, não permite o usufruto de um bem coletivo, por uma pequena parcela da população, o que contribuiria para manutenção da diferença entre os envolvidos na escola e, no segundo, garante para população a responsabilidade que o Estado tem para com a educação. Neste último caso não se credita à escola uma autonomia que signifique, em hipótese alguma, que o cidadão tenha a responsabilidade de pagar pela instrução, como prepondera nos interesses neoliberais. Nem, muito menos, uma suposta e fictícia autonomia em que se negue a teia social, os aspectos normativos, as questões fiduciárias, que envolvem a Escola enquanto instituição do corpo estatal.

Voltemos agora a nossa atenção sobre a questão salarial, que menos antiga que a questão da propriedade, não deixa de ter seu histórico enquanto problema.

Outro ponto sensível em qualquer organização e, portanto, também nas experiências participativas, consiste na questão salarial. É correto e legítimo que as pessoas queiram ser melhor remuneradas, no tempo, pelo seu trabalho. A observação das empresas européias de economia social, para citar um exemplo, não indica que se possa atingir patamares salariais acima da média de mercado. Na prática, percebem-se ganhos mais significativos em termos de garantia no emprego, condições de trabalho, satisfação profissional, tempo livre etc. (grifo nosso, GUTIERREZ; CATANI, 1998, p.63)

Num momento em que as garantias trabalhistas passam a ser questionadas que, direitos consolidados, através de longo período histórico de idas e vindas na luta dos trabalhadores por melhores condições de existência também. Vivemos no mundo do emprego, e a área de educação não poderia se eximir dele, como se estivéssemos em terreno move-dido, sujeita a possíveis reveses: problemas ainda de organização de classe; política de reajustes salariais; e, em condições estatísticas inferiores aos países europeus, acima citados. Aspectos que terminam por afetar a auto-estima do educando. A grande maioria dos professores que recebem menor remuneração é justamente aquela que faz parte do trabalho com as séries iniciais. Mesmo assim, quando nos referimos à educação de forma generalizada, percebemos saltos qualitativos, inclusive nas questões salariais, se comparado a períodos anteriores.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, no ano de 2004, tínhamos 70,5% das crianças de 4 a 6 anos de idade estavam na escola, enquanto que, em 2006, aumentou para 76%, um índice considerado razoável, se considerado um curto período de tempo, de apenas dois anos. Não podemos negar a questão legal que deu obrigatoriedade do ensino a partir dos 6 anos, o ensino fundamental de 9 anos. Para termos uma idéia geral do Brasil, através do Índice de Desenvolvimento Humano – IDH, em que se leva em consideração, entre outros aspectos primordiais, a educação, perce-bemos que a nossa colocação não é das melhores, como demonstra o quadro abaixo:

Os 10 melhores	Os 10 piores	Brasil
 1° Noruega	 169° Zimbábue	 65° Russia
 2° Austrália	 168° Rep. Dem. do Congo	 66° Cazaquistão
 3° Nova Zelândia	 167° Níger	 67° Azerbaijão
 4° Estados Unidos	 166° Burundi	 68° Bósnia-Herzegóvina
 5° Irlanda	 165° Moçambique	 69° Ucrânia
 6° Liechtenstein	 164° Guiné Bissau	 70° Irã
 7° Países Baixos	 163° Chade	 71° Macedônia
 8° Canadá	 162° Libéria	 72° Maurício
 9° Suécia	 161° Burkina Faso	 73° Brasil
 10° Alemanha	 160° Mali	 74° Geórgia

(Disponível em: <http://arianenocanada.blogspot.com/2010_11_01_archive.html> Acesso em: 21 set. 2010)

DESENVOLVIMENTO HUMANO E IDH

O conceito de Desenvolvimento Humano é a base do Relatório de Desenvolvimento Humano (RDH), publicado anualmente, e também do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). Ele parte do pressuposto de que para aferir o avanço de uma população não se deve considerar apenas a dimensão econômica, mas também outras características sociais, culturais e políticas que influenciam a qualidade da vida humana.

Esse enfoque é apresentado desde 1990 nos RDHs, que propõem uma agenda sobre temas relevantes ligados ao desenvolvimento humano e reúnem tabelas estatísticas e informações sobre o assunto. A cargo do PNUD, o relatório foi idealizado pelo economista paquistanês Mahbub ul Haq (1934-1998). Atualmente, é publicado em dezenas de idiomas e em mais de cem países.

O IDH - ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO HUMANO

O objetivo da elaboração do Índice de Desenvolvimento Humano é oferecer um contraponto a outro indicador muito utilizado, o Produto Interno Bruto (PIB) per capita, que considera apenas a dimensão econômica do desenvolvimento. Criado por Mahbub ul Haq com a colaboração do economista indiano Amartya Sen, ganhador do Prêmio Nobel de Economia de 1998, o IDH pretende ser uma medida geral, sintética, do desenvolvimento humano. Não abrange todos os aspectos de desenvolvimento e não é uma representação da "felicidade" das pessoas, nem indica "o melhor lugar no mundo para se viver".

Além de computar o PIB per capita, depois de corrigi-lo pelo poder de compra da moeda de cada país, o IDH também leva em conta dois outros componentes: a longevidade e a educação. Para aferir a longevidade, o indicador utiliza números de expectativa de vida ao nascer. O item educação é avaliado pelo índice de analfabetismo e pela taxa de matrícula em todos os níveis de ensino. A renda é mensurada pelo PIB per capita, em dólar PPC (paridade do poder de compra, que elimina as diferenças de custo de vida entre os países). Essas três dimensões têm a mesma importância no índice, que varia de zero a um.

Apesar de ter sido publicado pela primeira vez em 1990, o índice foi recalculado para os anos anteriores, a partir de 1975. Aos poucos, o IDH tornou-se referência mundial. É um índice-chave dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio das Nações Unidas e, no Brasil, tem sido utilizado pelo governo federal e por administração Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M), que pode ser consultado no Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil, um banco de dados eletrônico com informações sócio-econômicas sobre os 5.507 municípios do país, os 26 Estados e o Distrito Federal.

Frase:

"Devo reconhecer que não via no início muito mérito no IDH em si, embora tivesse tido o privilégio de ajudar a idealizá-lo. A princípio, demonstrei bastante ceticismo ao criador do Relatório de Desenvolvimento Humano, Mahbub ul Haq, sobre a tentativa de focalizar, em um índice bruto deste tipo - apenas um número -, a realidade complexa do desenvolvimento e da privação humanos. (...) Mas, após a primeira hesitação, Mahbub convenceu-se de que a hegemonia do PIB (índice demasiadamente utilizado e valorizado que ele queria suplantar) não seria quebrada por nenhum conjunto de tabelas. As pessoas olhariam para elas com respeito, disse ele, mas quando chegasse a hora de utilizar uma medida sucinta de desenvolvimento, recorreriam ao pouco atraente PIB, pois apesar de bruto era conveniente. (...) Devo admitir que Mahbub entendeu isso muito bem. E estou muito contente por não termos conseguido desviá-lo de sua busca por uma medida crua. Mediante a utilização habilidosa do poder de atração do IDH, Mahbub conseguiu que os leitores se interessassem pela grande categoria de tabelas sistemáticas e pelas análises críticas detalhadas que fazem parte do Relatório de Desenvolvimento Humano."

Amartya Sen, Prêmio Nobel da Economia em 1998, no prefácio do RDH de 1999.

Disponível em: <<http://www.pnud.org.br/idh/>> 21 Dez. 2010

A última característica, não menos importante, pela colocação, diz respeito às características individuais. Em qualquer organização, o gestor precisa estar atento para essa questão, na medida em que é geradora de conflitos que podem impulsionar o desenvolvimento das relações, numa determinada cultura organizacional, ou ainda, dependendo da falta de habilidade daquele profissional, atravancar muitas questões na vida do atores que fazem a organização.

As **características individuais** também são importantes para uma gestão participativa bem-sucedida. É comum ouvir queixas, entre diretores de escola, referentes a necessidade de ter que trabalhar com um grupo heterogêneo e em cuja formação ele não pode interferir. A incorporação bem-sucedida de pessoas em qualquer organização depende de um período de adaptação, durante o qual o novo elemento conhece e adota padrões típicos de comportamento. A administração tradicional, como o taylorismo, o fordismo e a tecnoburocracia, resolve essa questão por meio da coação física (e principalmente psicológica) ou de violência simbólica, para usar expressão cunhada por Bourdieu, em função de suas intenções manipulativas e exploradoras. (Grifo nosso, GUTIERREZ; CATANI, 1998, p.63)

Nos três textos da leitura complementar, bem como na parte, trabalhando com o texto, aprofundar-se-ão questões desse capítulo. Compreenderemos historicamente, como a sociedade passa de uma situação política conservadora e opressora, como se dava no Absolutismo, passando pela tripartição do poder, proposta por Montesquieu e chegando à concepção bem mais amadurecida de democracia, proposta por Alexis de Toqueville. O pensamento produzido pela humanidade propiciou novas formas e viver e conviver na sociedade. Muito do que vivenciamos agora, foi antes pensado pelos filósofos iluministas e, antes de vivermos tudo o que foi proposto, já precisamos ressignificar, pois temos necessidades novas as quais não obtemos respostas na via do pensamento daqueles liberais do século XVIII. Se a sociedade e escola em que vivemos é fruto de um projeto humano, isso quer dizer, que podemos transformar a nossa realidade, inclusive a educacional, para melhor.

DESAFIOS

01) O que se entende por democracia? Explique.

02) Leia o texto abaixo:

“A idéia que fazemos de democracia vem-nos da Grécia, através de Aristóteles e sua classificação das formas de governo. Ela é, segundo conceito clássico, o governo do povo pelo povo, o regime político em que o poder reside na massa de indivíduos e é por eles exercido, diretamente ou por meio de representantes eleitos.

Podemos aceitar, em tese, a definição de Aristóteles, porém não devemos esquecer que a democracia grega não era o que hoje denominamos de democracia. Quando Aristóteles fala em povo, refere-se somente aos homens livres das cidades gregas, e não aos escravos, que eram a maioria, mas não possuíam qualquer direito, eram simples coisas.” (AZAMBUJA, Darcy. Introdução à ciência política. 12.ed. São Paulo: Globo, 1999. p.212)

Agora, sintetize com suas palavras o que disse Darcy Azambuja.

03) A LDB n.º 9.394/96, estipula como princípio a gestão democrática, mas encontramos, por outro lado, os limites neoliberais do período da sua execução. Explique.

04) Quais os caminhos para a existência de uma gestão democrática? Justifique sua resposta.

05) Qual a importância da participação popular para um processo democrático?

06) Quais os entraves que atravancam a participação popular em decisões importantes,

em nossa sociedade?

07) Podemos pensar em gestão democrática sem participação? Estabeleça relações entre gestão democrática e participação.

08) Cite algumas características da escola inclusiva. Detenha-se na explicação de duas delas.

09) Gustavo Luis Gutierrez e Afrânio Mendes Catani (1998) apontam alguns dos velhos problemas que assolam a questão da participação. Explique-os.

10) Através da leitura do capítulo três, inclusive das leituras complementares, e de pesquisa, responda as questões abaixo:

a) Democracia é uma palavra de origem grega que significa governo do povo. Por que podemos dizer que a democracia grega era, contraditória em suas bases? Justifique sua resposta com a comparação da democracia existente nos Estados Modernos, após a Revolução Francesa (1789).

b) Como podemos entender a seguinte afirmação sobre a democracia: "Democracia é uma ambiente em que um governo de feito constitucional garante, com base na liberdade e na igualdade, o funcionamento ativo da vontade popular, através do domínio da minoria em favor do bem público, sob a fiscalização e crítica da minoria atuante." Anderson de Menezes.

c) O que se entende por democracia direta e indireta? Explique e dê exemplos.

d) Como podemos entender a seguinte afirmação sobre a democracia: "A democracia exige o respeito às minorias, inclusive às minorias desviantes. O problema difícil que se coloca é que se têm de suportar algumas minorias que querem destruir a democracia. Esse é um dos problemas da democracia, mas que se deve respeitar." Edgar Morin

e) Montequieu em sua obra "O Espírito das Leis" atesta a tripartição do poder. Em que se baseia esse pensador iluminista para apresentar tal idéia? Explique.

SUGESTÃO DE FILMES

Nome do filme: **Perfume de Mulher**

Título original: Scent of a Woman

Ano: 1992

País: EUA

Direção: Martin Brest

Elenco: Al Pacino, Chris O Donnell, Gabrielle Anwar, Phillip Seymour Hoffman

Duração: 156min

Gênero: Drama

Nome do filme: **O Preço do Desafio**

Título original: Stand and Deliver

Ano: 1988

País: EUA

Direção: Ramón Menéndez

Elenco: Edward James Olmos, Lou Diamond Philips, Rossana de Soto, Andy Garcia.

Duração: 103min

Gênero: Drama

TRABALHANDO COM OS FILMES

01) Explique as três lições importantes que o filme Perfume de Mulher (1992) nos apresenta: amizade, competências e caráter, que são imprescindíveis numa gestão democrática.

02) Atente para as questões que envolvem o sistema educacional, principalmente na parte final do filme. Quais são elas? Comente.

03) Quais as estratégias usadas pelo professor, no filme O Preço do Desafio (1988), de matemática para conseguir o seu intento? Explique.

LEITURA COMPLEMENTAR

Texto 1

DEMOCRACIA DIRETA E DEMOCRACIA REPRESENTATIVA

Dá-se a Democracia Direta quando o povo exerce direta e pessoalmente os atos de governo, elaborando as leis, executando-as e aplicando-as. Assim, além de legislar, o povo decide os problemas mais importantes do Estado, como, declarar a guerra e fazer a paz, escolher os mais altos funcionários e julgar os criminosos mais destacados. Como exemplos de Democracia Direta, citam-se comumente os da velha Grécia. Só para lembrar, o povo grego é que julgou Sócrates, condenando-o à morte, através do Tribunal dos 501, quinhentos e um cidadãos.

Rigorosamente, no entanto, não se pode falar em Democracia na Grécia antiga. Aquele regime grego era, na melhor das hipóteses, uma aristocracia; e na pior, uma oligarquia. De fato, o povo, na Grécia, era uma minoria quantitativamente inexpressiva e insignificante, nunca ultrapassando vinte e cinco por cento da população. Os demais habitantes do Estado, constituindo uma gigantesca maioria, ou eram escravos ou estrangeiros, vivendo à margem dos acontecimentos político-sociais, da lei e da própria civilização. De qualquer modo, o regime era direto, pelo menos, parcialmente. A aristocracia ou oligarquia grega era direta, devido aos seguintes fatores: a) O povo não passava de um pequeno contingente de pessoas, podendo até se reunir numa praça pública; b) o Estado continha uma pequena extensão territorial, sendo, na realidade apenas uma cidade, cidade Estado; e c) os assuntos a serem discutidos e resolvidos não eram muitos, e sempre revestidos de caráter geral e de pouca complexidade.

Hoje, porém, que o povo envolve milhões de cidadãos, que os territórios estatais são imensos, e que os temas jurídico-político-econômico-sociais se revestem da mais técnica e alta complexidade, uma democracia direta seria inteiramente insustentável. Ressalvados cinco dos vinte e dois Cantões Suíços, ou sejam, os dois Appenzell, os dois Unterwald (alto e baixo) e Glaris, nos quais ainda se pratica a Democracia Direta, não se conhecem outros exemplos da espécie.

As chamadas democracias do nosso tempo, por imperiosa e incontestável necessidade, são e só podem ser representativas ou indiretas. Isto significa que o poder de governo é exercido por representantes do povo e eleitos ou escolhidos por esse mesmo povo. Pelo instituto jurídico-político da representação, alguém exerce o poder em lugar do povo, mas, conforme a vontade do povo. No exercício de suas funções, o representante do povo goza de imunidade, não podendo ser preso, a não ser em flagrante de crime inafiançável, não podendo ser processado criminalmente sem licença prévia de seus pares, e, sendo, ainda, juridicamente irresponsável pelos atos que praticar.

(OLIVEIRA, Nelci Silvério de. Teoria geral do estado. Goiânia: AB, 1999.)

Texto 2**O REINO É O REI****O ABSOLUTISMO****1. NOÇÕES INICIAIS**

O que lhe sugere esse título?

Não seria alguma coisa de transcendental? Mas uma pessoa não pode ser um Reino. Um Reino pressupõe muitos indivíduos e seus desejos são variados. Mas se essa pessoa possuísse algo de divino, poder-se-ia até pensar que ela realmente tivesse algum direito de responder como se fosse o próprio Reino, você não acha?

Tomara que não! Pois era exatamente assim que pensavam as pessoas do século XVI. O Rei, recebendo seus poderes pela "graça divina", tinha o direito divino de governar a Nação.

Como isso se deu? É claro que tudo isso se passava ao nível do ideológico ou seja, estas eram as explicações dos contemporâneos. Vamos analisar a vida concreta das pessoas, o que nos dará uma visão mais objetiva da realidade, permitindo conhecer as causas sócio-econômicas que determinaram tais pensamentos.

Você deve lembrar que a burguesia foi financiadora das Grandes Navegações e que os Reis as patrocinaram. Pois bem, podemos dizer que havia aí uma aliança entre monarquia e burguesia, visto seus interesses convergirem para um ponto comum - o dinheiro.

Vamos buscar as origens dessa aliança? Isso deverá nos esclarecer quanto ao Direito Divino dos Reis...

Na Baixa Idade Média (séculos XI a XV), a ampliação do comércio levou a recém-formada burguesia a se sentir tolhida em suas ambições. A economia urbana não mais atendia à demanda a se (sic.) fazia necessário a formação de um mercado nacional libertado dos entraves feudais. Tal necessidade levou a burguesia a apoiar a realeza em suas pretensões centralizadoras contra a poderosa nobreza feudal possuidora de privilégios seculares.

Você deve lembrar também que a grande crise dos séculos XIV e XV e a crescente riqueza móvel enfraqueciam progressivamente a nobreza feudal, apoiada na riqueza fundiária.

Tudo isso acelerou o processo de concentração de poderes em mãos dos Reis que, além do apoio político e material da burguesia, ansiosa de privilégios, contou com a justificação teórica da obra dos legistas burgueses, baseados no revigorado Direito Romano, possibilitando a constituição legal do edifício político-administrativo do Estado Nacional Moderno.

Nesse longo e desigual processo, a primeira fase foi de centralização político-administrativa. Em uma segunda etapa, ou mesmo paralelamente, encontramos a tendência ao Absolutismo. O Rei recebia seus poderes pela "graça divina". A Monarquia Absoluta de direito divino é o traço marcante da Era Pré-Capitalista, usualmente chamada de Idade Moderna.

AQUINO, Rubim Santos Leão de; FRANCO, Denize de Azevedo; LOPES, Oscar Guilherme Pahl Campos. *História das sociedades: das sociedades modernas às sociedades atuais*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1980.

Texto 3

MONTESQUIEU E O PODER POLÍTICO

Grande inimigo do Absolutismo, fervoroso defensor da liberdade e talentoso constitucionalista, Charles-Louis de SÉCONDAT, o Barão de MONTESQUIEU, pensou que se poderia evitar o abuso do poder, através de um processo de divisão desse mesmo poder. Tripartindo-se o poder em Legislativo, Executivo e Judiciário, e separando-os, formalmente, encontrar-se-ia a adequada possibilidade do "poder deter o poder", disse ele:

Quando na mesma pessoa ou no mesmo corpo de Magistratura, o poder Legislativo está reunido ao poder Executivo, não existe liberdade pois pode-se temer que o mesmo monarca ou o mesmo senado apenas estabeleçam leis tirânicas para executá-las tiranicamente.

Não haverá também liberdade se o poder de julgar não estiver separado do poder legislativo e do executivo. Se estivesse ligado ao poder legislativo, o poder sobre a vida e a liberdade dos cidadãos seria arbitrário, pois o juiz seria legislador. Se estivesse ligado ao poder executivo, o juiz poderia ter a força de um opressor.

Tudo estaria perdido se o mesmo homem ou o mesmo corpo dos principais, ou dos nobres, ou do povo exercesse esses três poderes: o de fazer leis, o de executar as resoluções públicas, e o de julgar os crimes ou as divergências dos indivíduos? (*Do Espírito das Leis*).

Ainda hoje, os poderes são três: Legislativo, Executivo e Judiciário. Dessa forma, tanto na quantidade como na denominação, guarda-se inteira fidelidade à Doutrina de MONTESQUIEU.

Quanto à natureza da divisão do poder, é de se dizer, todavia, que ela é apenas formal. A Soberania, que dá a autoridade ao poder, legitimando-o, é una e indivisível. Não se confere uma soberania distinta para cada um dos poderes de governo. A Soberania é a qualidade do Poder Político unicamente considerado. Por isso é que ele é o supremo poder e, substancialmente, também só pode ser uno e indivisível. Assim, o poder, em si mesmo, não se divide; o que se divide ou separa são as funções do poder, apenas os órgãos funcionais desse poder, quais sejam, o Legislativo, o Executivo e o Judiciário. Desse modo, o Poder de Governo manifesta a sua soberania pelo Legislativo, ao mesmo tempo que a revela também pelo Executivo e pelo Judiciário. E a soberania exteriorizada pelas três funções do Poder é a mesma e única soberania.

OLIVEIRA, Nelci Silvério de. *Teoria Geral do Estado*. Goiânia: AB, 1999. p. 68-9

TRABALHANDO COM O TEXTO

Texto 1

DEMOCRACIA E LIBERDADE

Tocqueville escreveu dois livros principais: *La Démocratie en Amérique* (A Democracia na América) e *L'Ancien Régime et la Révolution* (O Antigo Regime e a Revolução). Postumamente foi publicado um volume de memórias da revolução de 1848 e da sua passagem pelo Ministério dos Assuntos Estrangeiros, como também sua correspondência e discursos. O essencial, contudo, são os dois grandes livros citados: um sobre os Estados Unidos da América, o outro sobre a França, que constituem por assim dizer as duas partes de um díptico.

O livro sobre os Estados Unidos da América procura responder à seguinte indagação: por que nos Estados Unidos a sociedade democrática é liberal? *L'Ancien Régime et la Révolution* pergunta: por que a França encontra tanta dificuldade, no curso da sua evolução rumo à democracia, para manter um regime político de liberdade?

Precisamos, portanto, definir inicialmente a noção de democracia, ou de sociedade democrática, que se encontra em toda a obra de Tocqueville, do mesmo modo como definimos preliminarmente a noção de sociedade industrial em Augusto Comte e a de capitalismo em Marx.

Essa tarefa apresenta alguma dificuldade; já se disse que Tocqueville empregava constantemente a noção de sociedade democrática, sem nunca defini-la com rigor.

Quase sempre ele emprega essa expressão para designar um certo tipo de sociedade, mais do que um certo tipo de poder. Há um texto de *La Démocratie en Amérique* bastante revelador da maneira de Tocqueville:

Se vos parece útil desviar a atividade intelectual e moral do homem para atender às necessidades da vida material, empregando-a na produção do bem-estar; se a razão vos parece mais útil aos homens do que o gênio; se vossa finalidade não é criar virtudes heróicas, mas hábitos tranquilos; se tendes preferência por vícios em vez de crimes, e se preferis encontrar menos ações grandiosas a fim de encontrar menos ações hediondas; se, em lugar de agir no seio de uma sociedade brilhante vos parece suficiente viver no meio de uma sociedade próspera; se, por fim, o objetivo principal do governo não é, segundo vossa opinião, dar a maior força ou a maior glória possível a todo o corpo da nação, mas sim garantir a cada um dos indivíduos que a compõem o maior bem-estar, resguardando-o da miséria, neste caso, deveis igualizar as condições, para constituir o governo democrático. Se não há mais tempo de fazer uma escolha, e uma força superior à do homem vos arrasta, sem consultar vossos desejos, a um dos dois tipos de governo, procurai, pelo menos, extrair dele todo o bem de que é capaz; conhecendo seus bons instintos, e também suas más inclinações, esforçai-vos por promover os primeiros e restringir estas últimas. (O. C., t. I, vol. 1, p. 256.)

Este texto, muito eloqüente, repleto de antíteses retóricas, é característico do estilo, da linguagem e, diria mesmo, do fundo do pensamento de Tocqueville.

A seus olhos, a democracia consiste na igualização das condições. Democrática é a sociedade onde não subsistem distinções de ordens e de classes; em que todos os indivíduos que compõem a coletividade são socialmente iguais, o que não significa que sejam intelectualmente iguais, o que é absurdo, ou economicamente iguais, o que, para Tocqueville, é impossível. A igualdade social significa a inexistência de diferenças heredi-

tárias de condições; quer dizer que todas as ocupações, todas as profissões, dignidades e honrarias são acessíveis a todos. Estão portanto implicadas na idéia da democracia a igualdade social e, também, a tendência para a uniformidade dos modos e dos níveis de vida.

Mas, se essa é a essência da democracia, compreende-se que o governo adaptado a uma sociedade igualitária seja aquele que, em outros textos, Tocqueville chama de governo democrático. Se não há uma diferença essencial de condição entre os membros da coletividade, é normal que a soberania pertença ao conjunto dos indivíduos.

Volta-se a encontrar assim a definição de democracia de Montesquieu e dos autores clássicos. O conjunto do corpo social é soberano, porque a participação de todos na escolha dos governantes e no exercício da autoridade é a expressão lógica de uma sociedade democrática, isto é, de uma sociedade igualitária.

Além disso, uma sociedade dessa ordem, onde a igualdade constitui a lei social, e a democracia o caráter do Estado, é também uma sociedade que tem por objetivo prioritário o bem-estar do maior número possível. É uma sociedade que não tem por objeto o poder ou a glória, mas sim a prosperidade e a tranqüilidade; uma sociedade que chamaríamos de pequeno-burguesa. Descendente de uma grande família, Tocqueville oscila, nos seus julgamentos a respeito da sociedade democrática, entre a severidade e a indulgência, entre uma reticência do seu coração e uma adesão hesitante da sua razão.

Se essa é a característica da sociedade democrática moderna, creio que se pode compreender o problema central de Tocqueville a partir de Montesquieu, autor que o próprio Tocqueville confessou ter tomado como modelo, ao escrever *La Démocratie en Amérique*. O problema central de Tocqueville é o desenvolvimento de um dos problemas formulados por Montesquieu.

Segundo este último, a república e a monarquia podem ser regimes moderados, com a preservação da liberdade, enquanto o despotismo, isto é, o poder arbitrário de uma só pessoa, não é um regime moderado, e não pode sê-lo. Contudo, entre os dois regimes moderados, a república e a monarquia, há uma diferença fundamental: a igualdade é o princípio das repúblicas antigas, e a desigualdade das classes (ordres) e das condições constitui a essência das monarquias modernas, ou pelo menos da monarquia francesa. Montesquieu considera, portanto, que a liberdade pode ser preservada de acordo com dois métodos, ou em dois tipos de sociedade: as pequenas repúblicas da antiguidade, cujo princípio era a virtude, e onde os indivíduos eram e deviam ser o mais iguais que fosse possível; as monarquias modernas, que são grandes Estados cujo princípio é a honra, e onde a desigualdade de condições é, por assim dizer, a própria condição de liberdade. Com efeito, na medida em que cada um se julga obrigado a permanecer fiel aos deveres da sua condição, o poder do soberano não se corrompe em poder absoluto e arbitrário. Em outras palavras, na monarquia francesa, tal como a concebe Montesquieu, a desigualdade é o motor e a garantia da liberdade.

Contudo, estudando a Inglaterra, Montesquieu tinha examinado o regime representativo, fenômeno novo para ele. Constatara que naquele país a aristocracia se dedicava ao comércio, mas nem por isso se corrompia. Tinha visto uma monarquia liberal, baseada na representação e no primado da atividade mercantil.

O pensamento de Tocqueville pode ser considerado como o desenvolvimento da teoria de Montesquieu sobre a monarquia inglesa. Escrevendo depois da Revolução, Tocqueville não pode conceber que a liberdade dos modernos tenha como fundamento e garantia a desigualdade das condições, desigualdade cujos fundamentos intelectuais e sociais desapareceram. Seria insensato querer restaurar a autoridade e os privilégios de uma aristocracia que fora destruída pela Revolução.

A liberdade dos modernos, para falar à maneira de Benjamin Constant, não se pode mais fundamentar, como Montesquieu sugeriu, na distinção das classes e dos esta-

dos. A igualdade das condições se tornou o fato mais importante da sociedade.

A tese de Tocqueville é, então, esta: a liberdade não pode se fundamentar na desigualdade; deve assentar-se sobre a realidade democrática da igualdade de condições, salvaguardada por instituições cujo modelo lhe parecia existir na América.

Mas, que entendia Tocqueville por liberdade? Tocqueville não escrevia à maneira dos sociólogos modernos, e não nos deixou uma definição por critérios. Creio, porém, que não é difícil precisar, de acordo com as exigências científicas do século XX, o que entendia por liberdade. Penso, aliás, que sua concepção se aproxima muito da de Montesquieu.

O primeiro termo que constitui a noção de liberdade é a ausência de arbitrariedade. Quando o poder só é exercido de acordo com as leis, os indivíduos gozam de segurança. Mas é preciso desconfiar dos homens, e como ninguém tem a virtude necessária para exercer o poder absoluto sem se corromper, é preciso não dar o poder absoluto a ninguém, torna-se necessário, como diria Montesquieu, que o próprio poder imponha limites ao poder; que haja uma pluralidade de centros de decisão, de órgãos políticos e administrativos, equilibrando-se uns aos outros. E como todos participam da soberania, é necessário que os que exercem o poder sejam, de certo modo, os representantes ou os delegados dos governados. Em outras palavras, é necessário que o povo, tanto quanto lhe seja materialmente possível, se governe a si mesmo.

O problema de Tocqueville pode, pois, ser resumido assim: em que condições uma sociedade onde o destino dos indivíduos tende a ser uniforme pode evitar o despotismo? Ou ainda: como compatibilizar a igualdade e a liberdade? Tocqueville, porém, pertence ao pensamento sociológico tanto quanto à filosofia clássica, da qual deriva por intermédio de Montesquieu. Remonta pois ao estudo da sociedade, para compreender as instituições da política.

Antes de ir mais longe convém analisar a interpretação que Tocqueville deu daquilo que aos olhos de seus contemporâneos, Augusto Comte ou Marx, era essencial, porque tal interpretação determina a compreensão exata do seu pensamento.

Pelo que sei, Tocqueville não conheceu a obra de Augusto Comte; seguramente ouviu referências a ela, mas as idéias de Comte não parecem ter tido qualquer influência no seu pensamento. Quanto às obras de Marx, também não creio que as tenha conhecido. O Manifesto Comunista era mais célebre em 1948 do que em 1848. Em 1848 não passava de um panfleto de um emigrado político, refugiado em Bruxelas; não há qualquer prova de que Tocqueville tenha tido contato com esse panfleto obscuro, que teve depois tão grande carreira.

É evidente, porém, que Tocqueville se referiu aos fenômenos que Comte e Marx consideravam essenciais, a saber, a sociedade industrial e o capitalismo.

Tocqueville concorda com Comte e com Marx a respeito do fato, por assim dizer evidente, de que as atividades privilegiadas das sociedades modernas são a comercial e a industrial. É o que afirma a respeito dos Estados Unidos da América, e não duvida de que a tendência seja a mesma na Europa. Embora não se exprima da mesma maneira de Saint-Simon ou Augusto Comte, ele também opõe as sociedades do passado, onde predominava a atividade militar, às sociedades, do seu tempo, cujo objetivo e missão eram o bem-estar do maior número possível de pessoas.

Escreveu muitas páginas sobre a superioridade da América em matéria de indústrias e nunca deixou de perceber a característica mais importante da sociedade americana. Contudo, quando mostra essa predominância da atividade comercial e industrial, Tocqueville a interpreta essencialmente com relação ao passado e com relação ao seu tema central que é o da democracia.

Esforça-se, então, por demonstrar que a atividade industrial e comercial não pode reconstituir uma aristocracia do tipo tradicional. A desigualdade da sorte, implicada pela

atividade comercial e industrial, não lhe parece contradizer a tendência igualitária das sociedades modernas.

Em primeiro lugar, a riqueza comercial, industrial e imobiliária é, se podemos dizer assim, móvel. Não se cristaliza em famílias que mantêm situação privilegiada através das gerações.

Por outro lado, entre o industrial e seus operários não se criam laços de solidariedade hierárquica como os que existiam no passado entre os senhores e seus camponeses ou parceiros. Os únicos fundamentos históricos de uma verdadeira aristocracia são a propriedade da terra e a atividade militar.

Por isso, na visão sociológica de Tocqueville as desigualdades de riqueza, por maiores que sejam, nunca contradizem a igualdade fundamental das condições, característica das sociedades modernas. É verdade que, numa determinada passagem, Tocqueville indica que na sociedade democrática voltará a se constituir uma aristocracia, por meio dos líderes industriais. No conjunto, porém, não acredita que a indústria moderna leve a uma aristocracia. Prefere pensar que as desigualdades de riqueza tenderão a se atenuar à medida que as sociedades modernas se tornem mais democráticas. Crê, sobretudo, que as fortunas industriais e mercantis são muito precárias para originar uma estrutura hierárquica dirável.

Em outras palavras, ao contrário da visão catastrófica e apocalíptica do desenvolvimento do capitalismo, própria do pensamento de Marx, Toqueville sustentava, desde 1835, a teoria semi-entusiástica, semi-resignada, mais resignada que entusiástica, do Welfare state, ou do emburguesamento generalizado.

É interessante confrontar essas três visões, a de Comte, a de Marx e a de Toqueville. Uma era a visão organizadora daqueles que hoje chamamos de tecnocratas; a outra, a visão apocalíptica dos que, ontem, eram revolucionários; a terceira, a visão mitigada de uma sociedade onde cada um possui alguma coisa, e onde todos, ou quase todos, estão interessados na conservação da ordem social.

Pessoalmente, creio que, dessas três visões, a que mais se aproxima das sociedades européias ocidentais dos anos sessenta é a de Toqueville. Para ser justo, é preciso acrescentar que a sociedade européia dos anos trinta tinha uma tendência a se aproximar da visão de Marx. Resta em aberto, portanto, a questão de saber qual das três visões se parecerá mais com a sociedade européia dos anos noventa.

ARON, Raymond. *As etapas do pensamento sociológico*. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995. p.208-13

QUESTÕES SOBRE O TEXTO

- 01) O que se entende por “sociedade democrática” a partir do pensamento de Alexis de Toqueville? Justifique.
- 02) Qual a tese de Toqueville segundo a liberdade? Explique
- 03) Estabeleça relações entre democracia e liberdade com o cotidiano escolar.
- 04) Como se deu a relação do pensamento de Alexis de Toqueville com aquele produzido por Auguste Comte e Karl Marx? Explique.
- 05) Comente, com suas palavras, o trecho de Toqueville, abaixo:
- 06) Quais as visões de Comte, Marx e Toqueville à respeito do desenvolvimento do capitalismo? Explique com suas palavras como se dá cada uma das visões.
- 07) Mostre condições para inserir democracia e liberdade no cotidiano do planejamento e gestão educacional, segundo o aperfeiçoamento que Toqueville deu às tais palavras.

PARTICIPAÇÃO VERSUS COLABORAÇÃO

Viviane Souza de Oliveira*

"Participar é se envolver, é acreditar", indica Alfa sobre importância da vivência coletiva e especialmente da crença de que aquilo que fazem é importante para a escola. Todavia, existe diferença entre participar ativamente e estar inserido sem, contudo, ter voz ativa, mesmo quando se faz parte de uma organização coletiva como o Conselho Escolar. Compreendemos como participação ativa aquela em que o cidadão que faz parte toma parte, podendo influenciar nas decisões que o afetam, com responsabilidade nos resultados que decorrem desse processo (SANTOS, 2005; BORDENA VE, 1983).

Assim sendo, percebemos que estar presente nas atividades coletivas independente de quais sejam - não quer dizer que o professor em questão esteja implicado e contribuindo de forma mais ativa no processo de construção coletiva de um projeto pedagógico na escola. Por isso questionamos o que para os professores corresponde de fato ao sentido de participação. Para Ruth, "participação é estar realmente envolvido no processo, inserido nele e contribuindo para ele".

Concordamos com a professora e assumimos como conceito de participação, o que na sua origem latina se entende por partem capere, ou seja, buscar assumir responsabilmente a sua parte no processo de decisão, de produção e de distribuição da série de bens e serviço presentes numa determinada sociedade. A participação não é assumida no sentido de partem recipere, na sua condição passiva, de participar naquilo que outros definem e decidem sem o nosso consentimento e opinião. Participar é cada qual assumir a parte de responsabilidade que lhe cabe na consecução do bem comum de sua comunidade, assumindo os deveres que lhe cabem como membro de uma coletividade e, ao mesmo tempo, lutando pelos seus direitos (SCHNEIDER, 1999), seja na sua cidade, no seu país ou, no caso específico de nosso estudo, na sua escola. "Tem que decidir", afirma Malu, "tem que votar, verificar o que está certo e o que está errado, e o que pode melhorar".

Ao nos referirmos à participação no colegiado como uma ação de coletividade, estamos considerando o ato de participar como uma forma do professor comprometer-se com decisões e ações no processo de construção de algo que possa ser gerido por todos e para todos. No entanto, "não basta estar no Conselho, ir às reuniões, tem que falar e discutir" como afirma a professora Malu. Essa forma de participação pressupõe consciência e responsabilidade com o que precisa ser realizado, por isso, devemos ter clara a distinção entre os conceitos de colaboração e participação. Enquanto a primeira constitui-se como uma prática de prestação de serviços, ou como apoio de decisões já tomadas, a segunda pode ser compreendida como uma construção em conjunto, cujo benefício maior é o da coletividade (DALMAS, 1994).

A participação em espaços coletivos dentro da instituição escolar, é um processo de envolvimento e implicação de pessoas que se unem não só por decisões específicas que devem ser tomadas na escola, mas constroem os rumos que essa instituição deve tomar, formando nela características definidas em conjunto. Nesse processo, "[...] o todo vai fazendo sentido à medida que a reflexão atinge a prática e esta vai esclarecendo a compreensão, e a medida em que os resultados práticos são alcançados em determinado rumo" (DALMÁS, 1994, p. 21).

Um processo realmente participativo é aquele no qual as pessoas são responsá-

veis não apenas pela elaboração de propostas, mas pela execução e pela avaliação. Segundo Horta (1978) o conceito de participação no processo educativo começa a assumir um verdadeiro sentido quando demonstra uma presença ativa de todos os envolvidos no processo de tomada de decisões, no planejamento, na execução e na avaliação de todas as atividades relacionadas com a definição dos objetivos, de organização e de funcionamento do sistema educativo em seus diferentes níveis.

Para Werle (2003), é um processo em constante desenvolvimento tanto da organização como de seus indivíduos, é um processo de avaliação permanente dos caminhos, em que o comportamento participativo consolida-se. Por isso, participar não é estar presente ou colaborar de alguma forma, ou agir como em algumas escolas onde os professores estão muitas vezes presentes nos momentos de decisão mas são apenas espectadores, como afirma o professor Brasília: "eu faço o planejamento e o resto balança a cabeça dizendo que tá tudo certinho e bonitinho, mas na prática não tem a mínima condição de realizar". Alfa esclarece que para participar faz-se necessário "se integrar em tudo o que for fazer, e fazer com seriedade".

Percebemos que se o objetivo é assumir um processo pelo qual se visa organizar a ação em vista de um ideal comum, há a necessidade de uma ação consciente dos envolvidos, assim como incentivo suficiente para a sua permanência no Conselho. A motivação, neste contexto, é um dos elementos favorecedores ao envolvimento dos participantes no processo. A professora Ruth explica que "o professor não quer outro tipo de compromisso maior porque ele se sente desvalorizado pelo Estado, ele está cansado dessas lutas históricas".

Ruth elucida ainda que o único artifício de luta que os professores estão tendo na busca por serem reconhecidos e valorizados diante dos governantes é a greve*. Para ela, suas angústias como profissional da educação originam-se no fato de que apesar de no interior da instituição escolar os professores procurarem fazer o melhor que podem, o Estado não oferece meios para que eles se sintam mais motivados em participar de forma mais ampla das questões escolares. "Tentamos fazer o possível para a escola funcionar bem, mas o professor não vê grandes reformas, grande mudança na sua vida". Na mesma direção, Yendi exemplifica o que alguns de seus colegas têm pensado sobre a participação nas atividades coletivas: "tem colegas que dizem 'se o governo não ajeita a escola, quem sou eu pra ajeitar?' Se eu penso assim, nada se faz". Percebemos que motivar é mobilizar as formas físicas e psicológicas propiciando pleno engajamento. Os professores assumem integralmente o processo participativo na instituição em que estão desenvolvendo sua ação educativa (LIMA, 2001).

Para Imbernón, (2004) a desvalorização docente é um dos maiores desestimuladores para a participação dos professores nos processos decisórios no interior da instituição escolar. A desvalorização do campo educativo e do saber profissional é o que leva à desvalorização da categoria frente aos governos e à sociedade. Imbernón (2004, p. 37) questiona se não será essa percepção o que conduz os professores à não se entusiasmarem com essas "ondas constituintes, participativas", que pensam gerir um campo tão específico à base de uma mobilização difusa. Tal questão coloca em foco problemáticas demasiadamente sérias; entre elas, a defesa social da escola, sua especificidade e a defesa dos docentes e seu profissionalismo.

Referências:

- BORDENAVE, Juan E. Diaz. *O que é a participação*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
DALMAS, Ângelo. *Planejamento participativo na escola: elaboração, acompanhamento e avaliação*. Petrópolis: Vozes, 1994.
HORTA, José Silvério Baía. *Educação e participação*. Revista educação. n. 27. Rio de

Janeiro, 1978.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2004.

LIMA, Maria Divina F. *Formação de docentes em serviço: o processo formativo da experiência de estágio supervisionado*, 2005. Doutorado (tese). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.

SANTOS, Kelly Cristina Batista. *Conselho de escola: cenários e desafios de uma escola pública de Natal*. Mestrado (dissertação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-graduação em Educação, 2005.

SCHNEIDER, José Odeson. *Democracia, participação e autonomia cooperativa*. São Leopoldo: UNISSINOS, 1999.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. *Conselhos escolares: implicações na gestão da escola básica*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

* Atualmente é professora da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte

** No momento da realização das entrevistas, as escolas da rede estadual de ensino acabavam de sair de uma grande greve de três meses de paralisação.

QUESTÕES SOBRE O TEXTO

01) Segundo a autora, quais as distinções que podemos fazer entre participação e colaboração? Explique.

02) Escolha duas das opiniões dos entrevistados e explique.

03) O pensamento de uma das entrevistadas é o de que a greve é o único dos artifícios que os professores estão tendo para serem reconhecidos e valorizados pelos governantes. Claro que se trata de um caso específico de um dos Estados da União. Pesquise sobre: a atitude histórica do trabalhador em relação à greve; a especificidade da greve na luta do professor por melhores condições para sua classe; e comente a colocação da entrevistada em relação à greve como única saída; relacione greve com participação.

ANOTAÇÕES



UNIDADE IV - CIDADANIA NA ESCOLA



Desde o início dessa unidade, faz-se necessário considerar que, o trato com o tema cidadania de forma geral e na peculiaridade da Escola, tem como objetivo fundamentar ainda mais a perspectiva do planejamento e da gestão voltados para construção de uma escola e sociedade cidadãs. O tema é objeto de muitas interrogações e respostas conflitantes. É muito falado, alardeado até, existe muita produção teórica, proposições filosóficas e sociológicas, no entanto a cidadania parece muito pouco praticada. Existe mesmo uma quantidade de livros no mercado que versam sobre cidadania e dela na escola, mas ela é mais uma palavra que corre o risco de se tornar vazia se não fluir da ação social de indivíduos comprometidos e politicamente conscientes.

Mas não é por acaso que cidadania tem sido um tema constante e pertinente à Educação. Deve mesmo existir alguma explicação plausível para tal, pois ela está cada dia mais intimamente relacionada com as questões cruciais que fazem parte da escola. Mas, o que se entende por cidadania? Cidadania é realmente uma questão para educação? Como aprender a vivenciar a cidadania plena através da Escola? Não seria o Estado o responsável pela cidadania? Na unidade anterior, falamos em democracia e participação, que estão ligadas, por conseguinte a idéia de cidadania, pois é através de uma vivência democrática e da participação que experienciamos a verdadeira cidadania em um determinado Estado e, antes dele, em nossa comunidade.

O Estado se constitui numa esfera mais ampla se comparado com o universo escolar. No entanto, são nas pequenas relações do cotidiano, nas micro-esferas sociais, na família, no clube de futebol, na comunidade, que se deve iniciar a ação cidadã. E a escola tem se mostrado na história, conservadoramente ou não, como lugar *civilizador* ao inculcar valores morais, éticos e estéticos, ao imprimir normas e modelos de conduta.

Assim, quando falamos em democracia, gestão democrática, participação popular, dos problemas relacionados à participação, estamos remetendo parcelas para compreensão da cidadania. E, ainda, nessa introdução, é preciso lembrar: os tratados, os papéis, as Constituições, os decretos, os livros de educação, todos eles estão impregnados com esta palavra, nossa maior responsabilidade é retirar a cidadania desses lugares, onde muitas vezes é ofuscada pelo mofo, e lhe dar efetiva construção na vida concreta de pessoas reais.

4.1 CIDADANIA

A origem etimológica da palavra cidadania deve ser buscada no latim, da palavra *civitas*, que se aproxima um pouco do nosso conceito de *cidade*. O cidadão primeiramente é a aquele que possui, principalmente, direitos e deveres para com o Estado em que vive. Não é um indivíduo qualquer, mas aquele que participa ativamente dos caminhos da sua comunidade, da sociedade, do território em que vive. Podemos também recorrer ao significado de *política*, pois o mesmo contribui para compreensão daquele. Vamos buscar na Antiguidade Clássica, entre os helenos, os possíveis paralelos.

Como nenhum outro povo na história da civilização, os gregos tinham uma segurança instintiva para lidar com a língua, para escolher palavras ricas em relações, que nunca apontava para univocidade simples e formal. *Pólis* significava a cidade enquanto Estado, mas também democracia e pátria, das quais o cidadão se sentia parte integrante e nas quais projetava um ideal de si mesmo. *Politeia* significava direito do cidadão, mas também mudança individual de vida e de comportamento geral do cidadão no Estado. Quaisquer que sejam as variantes de que se tenha derivado o radical de *politeuo* (pôr-se em atividade) – administrar o Estado, comportar-se como cidadão –, ele aponta para duas direções: para um agir *público* e para um estado de coletividade, concebido como norma, que é a essência do *bem supremo*. (NEGT; KLUGE, 1999, p.55)

Podemos admitir que a palavra cidadania, em sua origem, tem uma relação íntima com as idéias de Estado (enquanto *polis*), democracia, pátria e política - ação, atividade, movimento, atitude na gestão estatal. O ser político é uma característica primordial do cidadão. Ao comportar-se enquanto cidadão, o indivíduo estaria sendo político na sua mais pura essência. Ser cidadão pressupõe ser-político/agir-politicamente, ter intimidade com as coisas que são o objeto do Estado. A idéia de movimento vai de encontro à passividade ou neutralidade (inércia), enquanto por outro lado, aproxima-se da concepção de sujeito ativo. O cidadão, na Grécia antiga, expunha em praça pública livremente seu pensamento, participando de forma direta da vida política.

Fica constatado de forma clara que o cidadão é muito mais do que apenas o habitante do lugar, não se reduz ao contingente numérico que forma a população. É aquele que está interessado no que acontece em sua comunidade, no seu Estado e na União dos Estados. Para alunos, professores, gestores, a cidade é a sua escola. E a escola será, cada vez mais, daqueles que participam efetivamente da vida e (re)construção daquele lugar.

Do ponto de vista do educador, a cidadania passa por boas relações com os colegas, com a direção, com os funcionários – pelo direito de ensinar, ou seja, formar cidadãos. Do ponto de vista do aluno, ela reside no direito de ir à escola e só começar a fazer sentido quando ele aprende. (PRADO, 2000, p.13)

Juan Delval (2006) aponta três revoluções pelas quais passou a institucionalização da educação. Vamos perceber que todas elas possuem intimidade com o tema aqui tratado, criando um laço estreito entre educação e cidadania.

[...]O primeiro grande avanço na educação se deu com o estabelecimento de certas instituições que tinham por objetivo, especificamente, transmitir as novas gerações o conhecimento alcançado pelas gerações precedentes. [...] desde tempos imemoriais, os seres humanos ensinam seus filhos, mas a criação de instituições reservadas exclusivamente à consecução dessa tarefa pressupõe um grande passo à frente.

Essa invenção se verificou em sociedades que podemos considerar de tipo escravagista – longe, portanto, da democracia que queremos usufruir –, como no Egito, na Mesopotâmia e, mais tarde, na Grécia, mas representou um progresso enorme, que abriu espaço para transmissão sistemática e direta da cultura, bem como à sua melhor preservação. [...] (p.18)

4.2 CIDADANIA COMO QUESTÃO FUNDAMENTAL PARA EDUCAÇÃO

Na Constituição de 1988, todo brasileiro tem direito ao ensino fundamental e médio e, ao superior, por mérito. Estamos assegurados por lei. A Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDB) N.º 9.394/96, no seu Art. 2.º, imprime uma importância chave para a questão da cidadania, colocando-a como um fim da escola, atrelada a qualificação para o trabalho:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996)

Porém, as coisas na sua realidade concreta e subjetiva, não são tão enxutas como aparece na lei. Os fins da educação, de forma geral, envolvem certas polêmicas e grande nível de complexidade. Somos frutos de uma formação colonial em que se preponderou autoritarismo, patriarcalismo, economia voltada para o mercado externo, o mandonismo local. Até bem pouco tempo, historicamente falando, vivíamos um regime militar autoritário e, de certa forma, avançamos muito no que diz respeito à cidadania. No entanto, ainda tateamos um pouco na construção da cidadania plena. Os próprios limites do liberalismo terminam por frear a sua consolidação. Estas características sócio-históricas interferem sobre a educação e seus fins.

A clássica questão do por que e para que educar admite sempre várias respostas. Concepções político-filosóficas, ligadas a tempos e espaços diferentes, aparecem nos discursos do “deve ser” da educação. É sempre polêmico delinear os fins da educação, e não se trata de privilegiar o indivíduo ou a sociedade. O homem concreto, produto/produzidor das múltiplas relações sociais, se efetiva em interações nem sempre harmoniosas com a natureza e os outros homens. Também não parece ter sentido basear as discussões em uma suposta natureza humana imutável. Ao transformar o mundo social e natural, o homem transforma a si mesmo, e o objetivo último dessa transformação é a supressão de suas carências, quaisquer que sejam. (FERREIRA, 1993, p.5)

Falar em cidadania já não é fácil pela longa trajetória pela qual passou e pelo seu componente ideal. No primeiro caso, o conceito evoluiu bastante desde os gregos e o desenvolvimento da sociedade ocidental. No segundo, precisamos ter em mente o ideal como algo que não existe agora, mas que pode existir através da luta que o homem trava, junto com os seus, com a natureza, para sua subsistência. Ideal aqui não consiste no inalcançável, mas naquilo que conseguiremos, o *norte* a se chegar. Então, pelo exposto, pode-se imaginar a concretude da mesma? Bem, podemos partir de algumas proposições objetivas: por lei, o pleno desenvolvimento do ser humano, pressupõe a cidadania; ser cidadão não se limita a direitos e deveres perante a instituição do Estado, mas a consciência e a vivência participativa nas tomadas de decisões daquele, que na nossa sociedade se dá pelo sufrágio; a sociedade, originando-se de práticas autoritárias, torna-se no mínimo difícil vivenciar cidadania plena; e, por último, a cidadania é um fim primordial da educação. Através dessas assertivas, pressupondo, objetivas, educador algum poderá se desvencilhar da responsabilidade profissional de se criar um espaço educativo baseado na cidadania.

O educador não pode deixar de envolver-se nessa questão. Sua atividade profissional envolve aspectos políticos, econômicos e sociais e, mais do que isso, tem uma dimensão ética, cuja legitimidade está ligada a esses fins. A prática educativa sempre traz em si uma filosofia política, tenha o educador consciência disso ou não. Trata-se de um problema filosófico de imensa importância, que remete para necessidade de se buscar o significado individual e coletivo do próprio trabalho. Na luta para efetivação desses fins, educando e educador aprendem a superar dificuldades reais e a resolver problemas cotidianos que ultrapassam os muros da escola. Elaboram projetos, traçam estratégias de trabalho. A consciência dos fins que orientam sua atividade coloca o homem diante da possibilidade de identificar em outros homens os seus próprios propósitos, colocando-os todos em condições de comunhão, no melhor sentido do termo. A partir daí é possível pensar em uma causa comum, como por exemplo tornar humano o mundo, fazer da escola um espaço de construção coletiva de conhecimento – um espaço de encontros e disputas, mas sempre de crescimento de pessoas. (FERREIRA, 1993, p.5-6)

4.3 EDUCAÇÃO PARA VIDA, PARA CONSCIÊNCIA PLANETÁRIA

A idéia de cidadania historicamente, com raras exceções, não esteve ligada aos direitos e deveres, dos considerados cidadãos, em relação ao Estado. E critica-se geralmente que essas ações que têm como um pólo o Estado e de outro cada habitante por serem assimétricas, pois sempre os deveres parecem ser em maior número que os direitos. Entretanto, enquanto cidadãos, temos os nossos próprios direitos garantidos na Constituição e cabe a cada um lutar pela saída da vida do papel, para a vida real que faz parte de cada cidadão brasileiro. Ademais, queremos alargar o conceito de uma educação cidadã que comporte a complexidade da vida humana que tem relações íntimas com o Estado, mas não se resume apenas a ele. Outro motivo, diz respeito ao período histórico em que vivemos, em que cada vez mais estamos em contato com os acontecimentos que estão ocorrendo noutro país da América Latina ou mesmo que repercute em nós as transformações do outro lado do planeta, em que todos os Estados Nacionais estão interligados com a globalização e frágeis fronteiras nacionais, em virtude do neoliberalismo. E educação alguma pode se colocar no alheamento de uma situação tal qual esta e outras que se deram com os novos adventos da sociedade capitalista em que vivemos.

DESAFIOS

- 01) O que se entende por cidadania?
- 02) Como se dava a cidadania na Grécia Antiga? Ela era igual para todos os habitantes do Estado? Explique.
- 03) Por que podemos dizer que cidadania é uma questão essencial para educação?
- 04) Pesquise e reflita o questionamento que se segue: Observando um processo concreto de planejamento e gestão, como podemos perceber que estão em conformidade com os ideais de cidadania?
- 05) Como podemos diferenciar uma educação meramente cidadã para uma educação para vida, para consciência planetária? Explique.

SUGESTÃO DE FILMES

Nome do filme: **Coração Valente**

Título original: Brave Heart

Ano: 1995

País: EUA

Direção: Mel Gibson

Elenco: Sophie Marceau, Patrick McGoohan, Catherine McCormack, Angus MacFadyen.

Duração: 177 min

Gênero: Épico

Nome do filme: **Ao Mestre com Carinho**

Título original: To Sir., With love

Ano: 1967

País: EUA

Direção: James Clavell

Elenco: Sidney Poitier, Christian Roberts, Judy Geeson.

Duração: 156 min

Gênero: Drama

Nome do filme: **O Homem Sem Face**

Título original: The Man Without a Face

Ano: 1993

País: EUA

Direção: Mel Gibson

Elenco: Mel Gibson, Nick Stahl, Fay Masterson.

Duração: 110 min

Gênero: Drama

TRABALHANDO COM OS FILMES

01) Como percebemos no filme *Coração Valente* (1995) se delinear a noção de cidadania (mesmo se levando em consideração que não há formação do Estado)? Demonstre através de passagens do filme.

02) Quais as atitudes do professor interpretado por Sidney Poitier, no filme *Ao Mestre com Carinho* (1967), que propiciam um clima de cidadania na Escola? Explique.

03) No filme *O Homem Sem Face* (1993), o personagem interpretado por Mel Gibson (Justin McLeod), contribui para a formação do jovem Chuck. Que valores McLeod passa para o jovem, que são considerados fundamentais para o desenvolvimento do espírito de cidadania? Quais as atitudes no ensino-aprendizagem do professor para formação da educação para vida? Como a sociedade se comporta, no que diz respeito a valores, em relação ao professor que demonstram conservadorismo e preconceito?

LEITURA COMPLEMENTAR**[CIDADANIA: UMA QUESTÃO PARA EDUCAÇÃO]**

Encapsulado em si mesmo, o homem já não se interessa em saber quem é, de onde veio ou para onde vai. Busca prazer, e não deveres. Sua vida se reduz a uma aventura psicológica, na qual vive experiências isoladas. Não se sente culpado por nada. Vive bem no mundo das aparências, satisfaz-se com aquilo que o seduz. Flutua entre ilusão e desilusão, que não chegam a ser uma desgraça, pois no mundo do descartável tudo se troca. Para ele, ver não remete ao conhecer, mas ao seduzir. Que lhe importam a civitas, a lei, o espaço público, se só se satisfaz individualmente, na própria intimidade? Esse homem não fica histérico jamais, sua doença é a esquizofrenia: quebra-se em mil pedaços por não poder satisfazer o maior dos seus desejos, possuir-se a si mesmo. Narciso ocupa o lugar de Édipo. Que forma de vida vive esse homem? Não pensa mais em conhecer a própria identidade, satisfaz-se com a idéia de que, vivendo bem, não importa quem é ou será.

Que cidadania produziu o *Welfare State*, então? Que sociedade sem referências se constituiu a partir do cruzamento entre ideais capitalistas e ideais socialistas? Que filhos nasceram nessa sociedade, senão sujeitos sem substância, para os quais não tem mais sentido falar em Deus, família e Estado? No entanto, eles não parecem ser pessoas patológicas, mas sim sujeitos que buscam autonomia e singularidade, desde que a partir de relações personalizadas. Suas personalidades não se constituem de uma identidade duradoura, mas de uma estrutura aberta, flutuante, sem máscaras. O hedonismo norteia o novo modo de vida. Por não se pensar na história, o único tempo é o presente. A vida não é um drama ou uma tragédia, é apenas uma sucessão de experiências. São movidos por resultados. Não trabalham com crenças já instituídas, mas sim com o espaço lúdico: vivem na ordem do jogo, combinam suas chances e tiram o melhor resultado. Suas expectativas se organizam em torno de perder ou ganhar, e não de conquistar, de forma programada e previsível. Como foi possível que os americanos passassem da rígida subjetividade do herói a essa nova subjetividade, sem conseguir chegar à livre gratificação das necessidades instintivas do homem (Marcuse, 1967)? Será esse o cidadão que queremos formar?

(FERREIRA, Nilda Teves. *Cidadania: uma questão para educação*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993. p.197-8)

TRABALHANDO COM O TEXTO**EDUCAÇÃO CIDADÃ NO ÂMBITO DA EJA: UM ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO DO CIDADÃO MULTICULTURAL***

Por Monalisa Porto Araújo**

CAPÍTULO II: A EDUCAÇÃO CIDADÃ

A educação cidadã no âmbito da EJA apresenta-se como um imperativo político-pedagógico que desafia os sistemas educativos exigindo, dos mesmos, práticas coerentes e responsáveis com os princípios de democracia e cidadania ativa. A ênfase na

questão da construção de cidadanias visa o fortalecimento da participação, ações e saberes dos sujeitos, buscando a reconstrução de uma sociedade assentada nos preceitos democráticos.

A nossa lei que rege os sistemas de ensino (LDB, nº. 9.394/96), diz em seu artigo 2º que,

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o mercado de trabalho.

O dever do Estado para com a EJA e a formação cidadã no Brasil, como proposto em Lei, não se efetivou plenamente ao longo da história e suas lacunas foram preenchidas pelas iniciativas de organizações civis, ora sozinhas voluntariamente ora em parceria com poderes públicos.

O direito a educação e acesso a mesma é um dos instrumentos para a superação das desigualdades nos espaços sociais. A não concretização desse direito faz com que o iletrado sintam-se inferior no convívio social e também seja visto como tal, além de impossibilitar o desenvolvimento pleno da cidadania. As práticas educativas devem buscar superar as desigualdades e discriminações que perpassam a sociedade com intuito de formar cidadãos, como explicitado em Lei, portanto, o compromisso da educação cidadã deve extrapolar as barreiras pedagógicas, situando-se no limite das questões sobre exclusão e desigualdade social.

A educação cidadã insere-se em um contexto mais geral de luta por uma sociedade de menos desigual, de luta por uma “nova cidadania” e pela construção de uma “Escola Cidadã” que, segundo Gadotti, assenta-se sobre os princípios da:

[...] gestão democrática, o que implica na escolha democrática dos dirigentes escolares e na gestão colegiada das escolas; a comunicação direta com as escolas como locus central da educação; a autonomia da escola na medida em que cada escola deve escolher e construir seu próprio projeto econômico-político-pedagógico; e a avaliação permanente do desempenho escolar. (2006, p. 75)

O movimento pela Educação Cidadã e pela Escola Cidadã no Brasil nasce no fim da década de 1980 e encontra suas raízes no movimento da Educação Popular. Na literatura pedagógica brasileira a expressão “escola cidadã” aparece à primeira vez no artigo de Genuíno Bordignon, em maio de 1989, na Revista Educação Municipal. Porém, a noção de uma “escola de cidadania” já se mostrava desde a década de 1930 nos Estados Unidos com Myles Horton, um educador popular, consoante Gadotti (2006).

2.1 Reflexão sobre a Educação Cidadã

O movimento em defesa da Educação Cidadã entende que quando a educação apresenta o compromisso de formar cidadãos, busca ser um processo em que seus participantes tenham a oportunidade de experimentar vivências de liberdade, autonomia, criticidade, responsabilidade e solidariedade, para que possam fazer a apreciação pessoal da sociedade em que vivem e reconhecer o próprio direito e dever de participação ativa e responsável em situações múltiplas e abertas ao diálogo com todos para tentar criar práticas sociais que visem, primordialmente, o desenvolvimento humano.

Uma educação que, como afirma Brandão, não se conforme em ser um instrumento, um meio, em ser para, “para o trabalho”, “para o desenvolvimento”, “para a vida”,

“para a cidadania” como algo distante e idealizado, mas em,

"a educação de vocação cidadã é uma experiência humana de diálogo entre pessoas, cuja razão fundadora é ser e fazer-se praticar como um sumo bem em si mesmo. De alguma maneira, quero ousar sugerir que a “função” da educação não é instruir, capacitar ou educar pessoas “para”, mas manter em si - ou seja, em seu próprio círculo de criações – pessoas devotadas à experiência de construir saberes e compartilhar aprendizagens" (2002, p. 78).

Dessa forma, a educação não deve ser “para”, mas o ensaio no qual seus sujeitos tenham a oportunidade de aprender a saber criar novos saberes através do convívio solidário, participativo e dialógico, aberto a novos conhecimentos e horizontes. Daí que não se estuda para ser um cidadão e viver em uma democracia futuramente, mas educa-se sempre, em um processo permanentemente inconcluso, porque se é um cidadão desde o nascimento até a morte.

No entanto, é importante destacar o que se entende por Cidadania e Democracia, pois, geralmente, percebe-se que existe uma superficialidade na compreensão do que venha a ser esses conceitos, haja vista que eles são entendidos, respectivamente, como dever e direito a participação de decisões e como uma forma de governo que permite a participação de seus governados. É importante ressaltar que esses conceitos, embora tratem de aspectos diferentes, são indissociáveis, interdependentes e estão em constante interação, já que para o exercício da cidadania é necessária uma experiência democrática e para se construir a democracia é necessária a participação ativa dos cidadãos. Gadotti, ao citar Michael Apple e James Beane (1997), afirma que o conceito de Democracia comporta vários significados, a saber:

O livre fluxo das idéias, independentemente de sua popularidade, que permite às pessoas serem bem informadas; fé na capacidade individual e coletiva de as pessoas criarem condições de resolver problemas; o uso da reflexão e da análise crítica para avaliar idéias, problemas e políticas; preocupação com o bem-estar dos outros e com o ‘bem comum’; preocupação com a dignidade e os direitos dos indivíduos e das minorias; a compreensão de que a democracia não é tanto um ‘ideal’ a ser buscado, como um conjunto de valores ‘idealizados’ que devemos viver e que devem regular nossa vida enquanto povo; a organização de instituições sociais para promover e ampliar o modo de vida democrático. (2003, p. 05).

Assim, entende-se que a Democracia é muito mais do que uma forma de governo, é um modo de vida que pressupõe valores e posturas a serem adotadas e vivenciadas por todos para a existência de uma sociedade plenamente democrática, na qual haja liberdade, paz, pluralismo e justiça social, estando todos representados sem que ninguém ou nenhum grupo seja esquecido.

Por Cidadão, consoante Brandão (2002), entende-se a pessoa que constrói a si mesmo para co-construir o mundo social em que se insere. O educando cidadão se assume enquanto sujeito de direitos, agente crítico e criativo de um contexto social do qual é co-criador e co-responsável, submetendo-se as leis sociais, pois já as criticou e reconstruiu coletivamente antes, concretizando o exercício cotidiano da cidadania.

Segundo Muñoz (2004), para que haja cidadania ativa é indispensável que todos, em cumplicidade, em colaboração, acreditando uns nos outros, considerando todos como imprescindíveis, sejam protagonistas autênticos de uma organização social que considera a todos em suas expectativas e necessidades. O exercício cotidiano da cidadania permite viver, conviver, dialogar, participar, partilhar, criar, conhecer, ser diferente,

construir aprendizagens em todos os espaços sociais, oferecer alternativas aos problemas, equivocarse, duvidar, ser livre, escolher, decidir, colaborar, gerir... enfim, construir uma vida cotidiana que possibilite a afirmação da democracia.

A primeira e principal condição para a formação do cidadão é o direito a participação, desse derivam outros de igual importância. A efetivação da participação exige que cada um sintase consultado e levado em consideração; perceba que suas idéias são desejadas; e sinta que sua capacidade de criar e exercer direitos e deveres é reconhecida.

Muñoz (Ibid) afirma ainda que a concretização da participação cidadã existirá quando cada um acreditar no projeto que construiu coletivamente, assumindo-o, sentindo-o como seu, aprendendo como se constrói a democracia, exercendo a dinâmica da participação-responsabilidade, vivendo esse processo como algo significativo e necessário em sua vida.

Conforme Zarco (2000), para a formação cidadã é fundamental a participação, evidenciando práticas que desenvolvam as habilidades e capacidades para que as pessoas possam tomar a palavra em uma assembléia, dialogar com uma autoridade, solicitar informações. Como formas concretas dessa participação o referido autor cita a consulta popular (referendo, plebiscito, eleições) demonstrando o direito a informação e a liberdade de expressão que são preceitos básicos da democracia.

Zarco (Ibid) também cita a importância das organizações cidadãs como demandárias e fomentadoras de iniciativas legislativas que priorizam a consolidação da cidadania, através de iniciativas referentes ao direito à audiência, aos conselhos e a ouvidoria cidadã para o desenvolvimento de políticas públicas que são expressões concretas da luta pela participação e que devem estar presentes nas reflexões e ações dos espaços educativos.

[...] el reconocimiento de experiencias concretas de organización y movilización ciudadana, de construcción de espacios colectivos en los barrios o localidades, de participación electoral, deberían ser componentes relevantes del proceso educativo. Recoger y dialogar sobre las visiones y sensibilidades que surgen de estas experiencias es un ejercicio privilegiado que puede ofrecer el espacio educativo (Ibid, 2000, p. 164).

Além das iniciativas de participação cidadã fazerem parte da pauta educativa da instituição escolar para possibilitar a formação de cidadãos participantes, Brandão (2002) também ressalta a importância de práticas educativas que desenvolvam pessoas abertas a experimentarem, crescente e continuamente, a descoberta de si nelas mesmas, como momento inicial do processo de construção do saber, para, posteriormente, abrir-se ao diálogo com outras pessoas durante a criação crítica e partilhada de suas vidas cotidianas. E é o diálogo, um princípio educativo e não um método, que possibilita ao educando-cidadão aprender processos de criar saberes, sendo o professor um “coordenador” do diálogo entre os educandos sem jamais impor opiniões.

O diálogo consiste em uma experiência interativa na qual seus sujeitos tornam-se iguais em suas diferenças, construindo momentos de intercomunicações responsáveis, solidárias e livres. De acordo com o Dicionário (FERREIRA, 2000), entende-se a responsabilidade enquanto a assunção das conseqüências dos atos decididos coletiva ou individualmente; a solidariedade como vínculo de reciprocidade entre as pessoas que as fazem apoiar uma causa comum; e a liberdade como a capacidade e disponibilidade, individual ou coletiva, de se decidir e agir conforme sua própria decisão.

Para Freire, o diálogo é o “encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo” (2004, p. 78). Pronunciar o mundo não é descrevê-lo, mas problematizá-lo, e problematizar o mesmo é dialogar com os semelhantes e os diferentes visando à construção coletiva de novas possibilidades de explicação da realidade. O diálogo é um ato de criação e libertação dos homens na busca do desenvolvimento da consciência crítica e construção e reconstrução do conhecimento.

Na EJA o diálogo deve evidenciar o respeito às diferenças, possibilitar a criação do novo e estimular a participação de todos, que são condições fundamentais para a formação cidadã, mediante práticas educativas que valorizem os saberes dos educandos e incentivem a interação entre o professor e os educandos, entre os próprios aprendentes e entre eles e os conteúdos, para que a partir do ciclo de diálogos se construam conhecimentos através de posturas cidadãs e democráticas (BRANDÃO, 2002).

2.2 Princípios da Educação Cidadã

A educação deve caminhar na direção do repúdio às injustiças, construindo uma cidadania ativa assentada nos princípios de equidade, de igualdade de oportunidades, liberdade responsável, respeito, defesa das minorias, aceitação das diferenças para que se defendam os valores democráticos.

De acordo com Brandão (2002), a Educação Cidadã deve estar pautada em dez princípios básicos. O primeiro refere-se a tornar o saber e sua construção como um valor fundador da experiência humana, pois aprender não significa incorporar conhecimentos de forma cumulativa, memorizada e habilitada, mas ter a consciência da própria capacidade de construir saberes num círculo vivo e interativo com outros conhecedores de um mesmo saber ou de um outro novo. Por isso não se aprende “para”, mas “em”, aprender significa nos incorporarmos em círculos de diálogos tentando torná-los mais largos, profundos e fecundos.

Esse se caracteriza como primeiro passo no desenvolvimento de uma Educação Cidadã: o reconhecimento de que ensinar “não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2005, p. 47) e de que nós, seres humanos, somos seres do questionamento constante, da incompletude da própria racionalidade, seres da busca por conhecimento, sendo essa a primeira cidadania: “se fazer um criador pessoalmente participante da construção de seu próprio saber e, a uma só vez, um agente ativo e criativo de seu próprio e compartilhado saber” (BRANDÃO, 2002, p.75).

Outro princípio diz respeito ao deslocamento do eixo de uma educação “para” tornando o aprender-a-saber-criar-saberes o motivo do fazer pedagógico. Somos seres do questionamento e da pesquisa inacabada, de respostas provisórias e instigadoras de novos questionamentos. Daí que a educação não deve ser “para”, como se fosse um meio para atingir um alvo, porque ela própria é um fim, cujo objetivo está em nós mesmos, formando pessoas com consciência de suas capacidades de construir e reconstruir conhecimentos.

Estudamos e aprendemos sempre porque também somos pessoas em constante construção da cidadania, num processo de criação e re-criação de si-mesmo “com”, “para” e “através” de outros, num fazer educativo destinado à construção, produção e comunicação, pois é essa a razão de sermos seres humanos: a capacidade de estarmos constantemente aprendendo e partilhando saberes.

O terceiro princípio da Educação Cidadã trata de redirecionar a educação enquanto um projeto de desenvolvimento humano. A educação deve superar as práticas “bancárias”, nas quais há depósitos e transferências de conhecimentos por parte do educador, que é o sujeito ativo no processo, e uma postura passiva dos educandos que em vez de construir saberes apenas os memorizam mecanicamente (FREIRE, 2004).

A educação como um projeto de desenvolvimento humano considera que nós somos seres da busca pelo saber e que, portanto, a educação não deve se restringir a um processo de reprodução de conhecimentos ou instrução capacitadora, mas deve possibilitar o desenvolvimento de pessoas autônomas, participativas, solidárias e co-criadoras de suas vidas cotidianas.

Consoante Delors (2006), o desenvolvimento humano deve se apoiar em três

aspectos principais: ter uma vida longa e com saúde, adquirir conhecimentos e ter acesso aos recursos necessários a um nível de vida decente; sem essas condições também outras inexistirão, tais como: liberdade política, econômica e social, possibilidade de demonstrar sua criatividade e sua capacidade de produzir. Evidente que o conceito de desenvolvimento humano é muito mais abrangente e centra-se na ampliação das possibilidades de escolhas entre os sujeitos. A educação para o desenvolvimento humano busca a realização do ser humano enquanto tal, opondo-se à “coisificação” dos sujeitos, respeitando o potencial de cada um, já que esses são os protagonistas e destinatários desse desenvolvimento.

Outro princípio que muito se aproxima do anterior, diz respeito a uma educação que acompanhe o desenvolvimento humano de ciclo a ciclo. A educação tem sido praticada como um processo que tem início, meio e fim. Estuda-se “para o trabalho” ou “a vida” e quando se alcança a maturidade para isso abandona-se a escola e os estudos.

A aprendizagem no ser humano é um processo permanente, faz parte de sua essência, daí que o cidadão não possa ser visto como educado, mas como aprendente, pois faz parte de um processo permanente de aprendizagem que tem início a partir do nascimento e se estende por toda nossa vida. As práticas educativas devem considerar os ciclos de vida de cada ser humano, já que cada um deles é único e irrepetível.

Nesse contexto, consoante Gadotti (2003), a EJA coloca-se como espaço de reconhecimento do contínuo processo de aprendizagem do adulto, considerando que em todas as idades e durante toda a vida somos capazes de criar conhecimentos, desenvolver habilidades e ressignificar valores ambicionando a construção de uma sociedade cada vez mais democrática. O espaço educativo é onde se incentiva a criatividade, a descoberta, o gosto em aprender para que cada educando prossiga sua caminhada educativa ao longo de toda a sua vida.

O próximo pressuposto defende uma educação dirigida ao diálogo. A Educação Cidadã propõe a quebra, o rompimento com práticas “antidialógicas” que conduzem à memorização de conhecimentos e impedem um pensar autônomo dos educandos, e sugere a construção de situações de partilha do exercício do aprender. O saber aprendido não pode ser acumulado como um valor ou um bem, além do mais, para que acumular saberes se eles estão em constante reformulação?

Para a Educação Cidadã, o diálogo é o seu ponto de partida e de chegada, haja vista que o mesmo é seu princípio de ação educativa e visa à ampliação e o aprofundamento dos horizontes de aprendizagens entre seus sujeitos, construindo cenários de experiências e de intercomunicações solidárias e livres entre pessoas diferentes, porém socialmente iguais.

Conforme Freire (2005), a relação dialógica é a abertura dos sujeitos ao mundo confirmando com seu gesto a inquietação e a curiosidade que são características próprias da existência humana, além de serem as responsáveis pelo contínuo processo de reformulação de saberes.

Todavia para que ocorra o diálogo, segundo Freire (2004), é necessária a existência de algumas premissas: amor aos homens, contra a dominação; humildade, em oposição à arrogância; fé nos homens, contradizendo a manipulação e alienação; esperança, contrariando a desesperança na ordem injusta; e um pensar crítico, opondo-se a um pensar ingênuo. Estes são os pressupostos fundantes do diálogo que pela sua força criadora e recriadora desempenha um importante papel na EJA, pois é o princípio que possibilita a efetivação da participação dos educandos no processo educativo e é a participação o pressuposto que antecede a concretização da cidadania ativa.

Portanto,

Não é o trabalho pedagógico que se serve do diálogo como uma estratégia didática destinada a facilitar a aprendizagem. Ao contrário, toda

pedagogia e toda didática servem a criar pessoas dialógicas através da com-vivência em processos ativos de partilha do saber e através do progressivo ensino de conteúdos do saber [...] Pois o que importa não é aprender a “saber coisas”, mas saber aprender processos de criar saberes. E isto é diálogo. (BRANDÃO, 2002, p. 96-97).

O sexto pressuposto diz que a Educação Cidadã é política. Essa afirmação parte da idéia de que política, de acordo com Brandão (2002), significa o cuidado responsável e ativo com a nossa casa, bairro, cidade, estado, nação, enfim, com o nosso mundo. Uma educação que propicie a tomada de consciência da situação real vivida pelo educando e o faça escolher o seu próprio caminho de forma consciente e responsável.

A educação, em sendo política, é um processo que pressupõe escolha e decisão atrelada à responsabilidade social que é consequência de toda deliberação coletiva. Daí, que seja fundamental para a educação política conscientizar o educando de sua responsabilidade social, da importância da sua participação na sua escola ou na do seu filho, nas reuniões promovidas em sua comunidade, na igreja, dentre outros espaços coletivos.

Uma ação educativa que possibilite ao aprendiz uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço e não apenas a repetição de idéias inertes, mas que ofereça experiências de debate e de análise de questões, de pesquisa, de constatação e de revisão dos “achados”. Uma educação que acredite na capacidade de seus educandos de criarem, pesquisarem e discutirem, buscando torná-los cada vez mais autônomos e responsáveis pela construção cotidiana de sua própria sociedade, consoante Freire (1999).

Um princípio que está intimamente ligado ao anterior diz respeito à educação cidadã colocar-se, principalmente, a favor dos excluídos e marginalizados. A educação cidadã, já que é política, não pode ser neutra, ela exige uma escolha, pois, como diz Freire, “[...] por não ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. [...] Exige de mim escolha entre isto e aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê.” (2005, p.102).

Toda ação educativa, consciente ou não, opta por um tipo de educação e de sujeito que se queira formar através dela para viver em um tipo de sociedade. O fazer educativo necessita de uma tomada de posição em direção a superação de um contexto de injustiça e exclusão que sofre uma grande parcela da população, na qual o homem simples é minimizado e não tem consciência desta situação, sendo tratado mais como objeto do que mesmo como ser humano. (FREIRE, 1999).

A educação não pode negar esse contexto e nem fingir-se neutra diante de tais situações, mas deve ser um instrumento de formação de pessoas que possam construir uma nova sociedade de democracia autêntica, na qual não só uma minoria tenha acesso a direitos e privilégios, mas que todos participem e vivenciem a concretização dos seus direitos.

Outro princípio é o da educação propor novas integrações e interações na construção dos conhecimentos e na sua partilha. O processo educativo não pode restringir-se às transferências de conteúdos mecanicamente, nem ao repasse de conhecimentos reducionistas e instrumentais, mas deve inaugurar em si mesma uma nova relação entre seus participantes, pautadas na interação entre saber acadêmico (formal, escolar), construído ao longo da história da humanidade, e o saber popular (não-formal, não-escolar), advindo da prática e da experiência.

A partir da relação entre esses saberes é que se pode construir e reconstruir conhecimentos, no contínuo movimento de ação-reflexão-ação, em que os dados da prática são verificáveis no plano teórico e a teoria é confrontada com a realidade. As práticas educativas devem partir do que os aprendentes já sabem para reelaborar saberes e co-

nhecimentos na interação entre os conteúdos escolares e os saberes populares, na qual a aprendizagem vai ganhando significado (FREIRE, 2005).

Uma relação que possibilite novas integrações e interações entre seus sujeitos a partir dos seus múltiplos saberes e buscando criticamente novos olhares, sentidos, significados, sensibilidades, interpretações, inteligências e paradigmas na construção do conhecimento. Construção essa que deve estar pautada na partilha de saberes e na coletividade, através do diálogo que se abre ao indeterminado, pois na educação cidadã existe um ponto de partida para o início dos debates, porém não podemos precisar até quais domínios esses vôos de criação poderão nos levar. O que não significa falta de planejamento para as aulas, pelo contrário, os objetivos precisam estar claros como também a metodologia e os princípios norteadores da ação educativa, mas que o planejamento seja flexível o suficiente para não servir de entrave às novas e férteis reflexões.

O próximo pressuposto trata de a educação estar voltada amorosamente à vida em nosso Planeta. Esse direcionamento implica em formar pessoas e grupos cada vez mais comprometidos com a responsabilidade de cuidarmos de nossa casa, nossa rua, nosso bairro, cidade, do nosso planeta, tendo a consciência de que “[...] minha casa começa em minha rua e se estende a todo um continente, a todo um Mundo que comparto com outras pessoas” (BRANDÃO, 2002, p. 119).

A partir dessa tomada de consciência de que o ser humano integra um grupo familiar, que integra um grupo social, que está inserido em uma região, em um país, em um continente, enfim, no mundo, é que o educando “pode agir e pensar globalmente” (Ibid), e desse preceito decorre ações de co-responsabilidade de todas as pessoas, com todas as pessoas e com o Mundo, a favor de uma “cultura de sustentabilidade”, que, conforme Gadotti, “tem a ver com a relação que mantemos conosco mesmos, com os outros e com a natureza” (2003, p. 11), reconstruindo relações de vínculo amoroso e responsável com o nosso planeta que é nossa casa comum e com todos os seres vivos que o integram.

Esse é mais um desafio para educação cidadã: como formar cidadãos que valorizem sua individualidade e autonomia ao mesmo tempo em que se vejam como integrantes de um coletivo, construindo suas identidades individuais e grupais, sem que uma se sobreponha ou atropela a outra, num convívio respeitoso entre o local e o global, entre os sujeitos e seus respectivos grupos sociais? (SOUZA, 2002; DELORS, 2006) Na superação desse desafio damos largos passos em direção do fortalecimento da educação cidadã e a observância de seu próximo pressuposto: a formação multicultural, que merece um capítulo específico.

2.3 A EJA enquanto espaço de cidadania

A EJA configura-se como espaço relevante para construção da cidadania de seus educandos, visto que é por meio desta que se concretiza o acesso ao direito à educação àqueles que foram alijados da escola ou tiveram de interromper sua trajetória escolar por diversos motivos. É um espaço que apresenta variadas necessidades formativas, dentre essas, a formação cidadã.

A formação cidadã na EJA torna-se um dos seus imperativos, já que seus sujeitos vivenciam um contexto de negação de cidadania, por essa razão há a necessidade dessa modalidade superar a visão compensatória que a perpassa e se redefinir enquanto um espaço de construção de cidadania, em que seus sujeitos experimentem e ensaiem o exercício crítico e contínuo da mesma: “Assim, [...] a educação de jovens e adultos é convidada a reavaliar sua identidade e tradição, reelaborando os objetivos e conteúdos de formação política para a cidadania” (DI PIERRO, JÓIA e RIBEIRO, 2001).

Partindo dessa demanda educativa para a EJA, como um dos objetivos do pre-

sente estudo, buscou-se reconstruir o entendimento de cidadania dos educandos dessa modalidade, através de uma ação educativa desenvolvida na turma de 2º Ciclo de uma Escola Municipal de João Pessoa.

O fazer educativo vivenciado procurou pautar-se em uma educação para e em cidadania, apoiada nos princípios do diálogo, da participação, da coletividade, da responsabilidade, da criticidade, da solidariedade, do respeito, da autonomia e da pluralidade. Sintetizando os preceitos anteriormente citados com base nas contribuições de Brandão (2002).

Mediante esses pressupostos educativos, desenvolveu-se uma ação que redefiniu significativamente a noção de cidadania dos educandos da referida turma, instigando-os a refletirem sobre nosso contexto de desigualdade social e convidando-os a repensarem quais são os nossos direitos e deveres e as características pertinentes a um cidadão.

A noção anterior e a posterior de cidadania expressada pelos educandos e educandas da turma estão explicitadas no capítulo IV Reflexões sobre a escola estudada, tópico 4.3.2 Análise da compreensão de cidadania dos educandos. A importância de se redefinir a visão de cidadania dos educandos da EJA caracteriza-se como um dos primeiros passos para a reconstrução da mesma por eles, pois é necessário refletirmos sobre o que queremos reconstruir para não correremos o risco de construir o que não desejamos.

Deste modo, a análise crítica de uma dimensão significativo-existencial possibilita aos indivíduos uma nova postura, também crítica, em face das “situações-limites”. A captação e a compreensão da realidade se refazem, ganhando um nível que até então não tinham. Os homens tendem a perceber que sua compreensão e que a “razão” da realidade não estão fora dela, como se fosse o mundo a parte, misterioso e estranho, que os esmaga (FREIRE, 2004, p. 96).

A educação de jovens e adultos para se configurar enquanto espaço de construção e exercício de cidadania deve ser considerada, prioritariamente, como espaço político em que se façam opções por determinados grupos: os excluídos, que tem suas cidadanias negadas por um contexto que tenta minimizá-los. Daí a importância de práticas que desconstruam antigas noções, ressignifiquem-nas, ampliem-nas e potencializem-nas com vistas a uma formação cidadã.

*Título do TCC da autora, no caso da nossa leitura complementar, está o segundo capítulo que passa por questões importantes sobre cidadania e educação.

**Pedagoga, atualmente em fase de conclusão do Mestrado, pelo PPGE-UFPB.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A educação popular na escola cidadã*. Petrópolis, RJ: Vozes. 2002. p. 51-121.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília. 20 de dezembro de 1996.

DELORS, Jacques et alli. *Educação um tesouro a descobrir*. -10ª ed. - São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2006.

DI PIERRO, Maria Clara. JOIA, Orlando. RIBEIRO, Vera Masagão. *Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil*. Cadernos Cedes, ano XXI, nº. 55, novembro de 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 38. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 31. ed.

São Paulo: Paz e Terra. 2005.

GADOTTI, Moacir. *Educação de Jovens e Adultos: Um cenário possível para o Brasil*. Disponível em: <http://www.paulofreire.org/Moacir_Gadotti/Artigos/Portugues/Educao_Popular_e_EJA/EJA_Um_cenario_possivel_2003.pdf>

_____. *Escola Cidadã*. 11.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

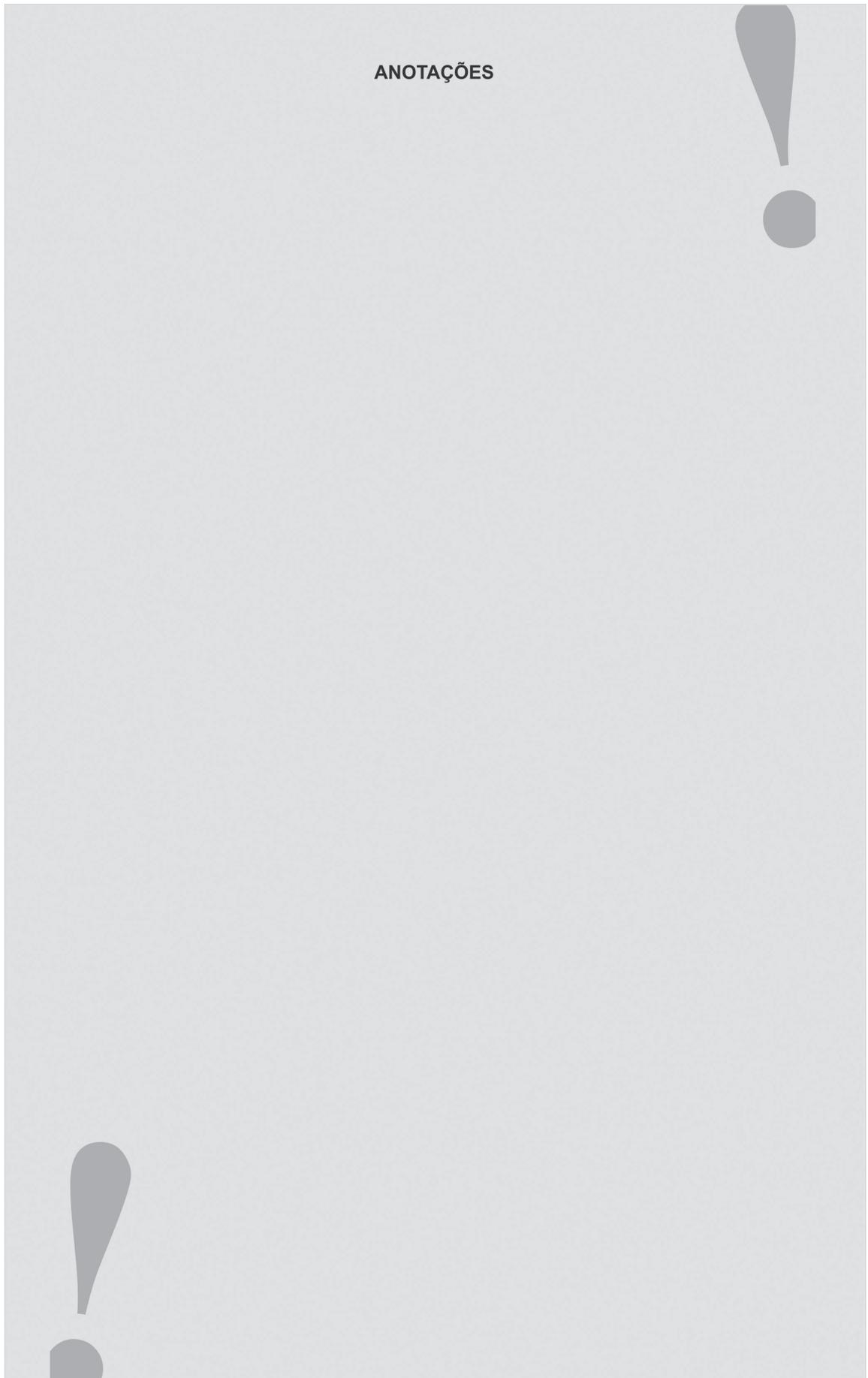
MUÑOZ, César. *Pedagogia da Vida Cotidiana e Participação Cidadã*. São Paulo: Cortez. 2004.

SOUZA, João Francisco de. *Atualidade de Paulo Freire: contribuição ao debate sobre a educação na diversidade cultural*. São Paulo: Cortez, 2002. (Biblioteca freiriana; v. 3).

ZARCO, Carlos. Educación, Ciudadania, Derechos Humanos y Participación de las Personas Jovenes y Adultas. In: *La educación de personas jóvenes y adultas em América Latina y el Caribe*. Prioridades de acción en el siglo XXI. UNESCO – CEAAL – CREFAL – INEA. Mayo, 2000, p. 143- 172.

ANOTAÇÕES





UNIDADE V - ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DOS CONSELHOS ESCOLARES



5.1 ETIMOLOGIA DA PALAVRA CONSELHO

Conselho é um vocábulo de origem latina *Consilium*, que provém do verbo *consulo/consulere*, que significa por um lado ouvir e por outro deliberar algo, ouvir e ser ouvido. A idéia de Conselho pressupõe duas partes que cumprem a função de diálogo, rompendo com a verticalização que o pensamento conservador (reductor) operacionaliza através da ordem, controle e manipulação de cima para baixo. Como pressuposto de modernidade, assume os ideais de racionalidade, de liberdade, participação, democracia e cidadania.

5.2 CARACTERÍSTICAS GERAIS DOS CONSELHOS

5.2.1 *Deliberativa*

Decide sobre os assuntos referentes à instituição escolar. Mas, fundamental é lembrar que pelas condições abertas pela própria modernidade, leva-se em consideração o que se pensa no planejamento escolar, as ações que envolvem teoria e prática, enfim, a vivência dos atores da escola, aprovando sugestões, garantindo o cumprimento das normas, deliberando no que diz respeito à organização, bem como funcionamento de toda a instituição escolar.

5.2.2 *Consultiva*

Preocupa-se em analisar, pensar de forma crítica a problemática escolar, estabelecendo encaminhamentos para que seja solucionada ao contento dos seus participantes. As sugestões serão acatadas ou não pelo gestor escolar ou, de forma mais democrática, passarão antes, por exemplo, pelo Conselho de Pais.

5.2.3 *Normativa*

Diz respeito às normas que operacionaliza e faz existir o funcionamento administrativo da escola. A normatização passa inclusive pelas questões pedagógicas da escola, pelo setor financeiro, pelas relações cotidianas das pessoas que fazem acontecer o ensino-aprendizagem dentro do mundo escolar.

5.2.4 *Fiscalizadora*

Nessa perspectiva, faz-se necessário romper um pouco com o caráter opressor

que geralmente tem as funções fiscalizadoras. Por isso vemos a questão da fiscalização como maneira de fazer com que as coisas aconteçam da melhor forma, da maneira que foi pensada e elaborada de forma participativa. Então o Conselho desempenha o papel de averiguar a execução das normas de acordo com o que foi pensado.

5.3 QUADRO HISTÓRICO DOS CONSELHOS DE EDUCAÇÃO

Ano	Decreto	Mudança
1892	Decreto n.º 1.159/1892 (Reforma Benjamin Constant)	O ensino superior na capital federal e nos estabelecimentos federais nos estados dispunha de um Conselho de Instrução Superior que deveria dirigir, sobretudo, os programas de ensino dos diferentes cursos.
1911	Decreto n.º 1.159/1892 (Reforma Rivaldavia)	O ensino superior na capital federal e nos estabelecimentos federais nos estados dispunha de um Conselho de Instrução Superior que deveria dirigir, sobretudo, os programas de ensino dos diferentes cursos.
1925	Decreto n.º 16.782/1925 (Reforma Rocha Vaz)	Cria o Conselho Superior de Ensino que deveria fazer transitar os cursos superiores do regime oficial para o de corporações autônomas.
1931	Decreto n.º 19.850/1931	Transmuda o Conselho Superior de Ensino em Conselho Nacional de Ensino.
1936	Lei n.º 174/6	O Governo Provisório de Vargas cria o Conselho Nacional de Educação. Existiu até 1936 por força do Decreto. Por força de mandato constitucional recria-se o Conselho Nacional de Educação.
1961	Lei n.º 4.024/61	Transforma o CNE em Conselho Federal de Educação (cf. art. 9º). Essa mesma lei cria os Conselhos Estaduais de Educação (cf. art. 10).
1971	Lei n.º 5.692/71	Facultava aos municípios organizarem Conselhos de Educação cujas atribuições poderiam advir de delegações das competências dos Conselhos Estaduais (cf. art. 71).
1988	Constituição Federal de 1988	Reconhece os municípios como entes federativos e, pelo artigo 211, reconhece a existência de sistemas municipais de educação. Portanto, fica sob sua autonomia a denominação do seu órgão normativo com Conselho Municipal de Educação.
1994	Medida Provisória 661/94	O Conselho Federal de Educação foi extinto no governo Itamar Franco.
1995	Lei n.º 9.131/95	Criação do atual Conselho Nacional de Educação.
1996	Lei n.º 9.394/96	O Conselho Nacional de Educação foi confirmado.
1996	Lei n.º 9.424/96	Faz referência a Conselhos Estaduais e Municipais de Educação; institui o Fundo de Manutenção do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF.

(Baseado em texto de Jamil Cury, 2008, p.46-7)

5.4 CONSELHO ESCOLAR

Vimos na segunda unidade do módulo o desenvolvimento da sociedade industrial, a formação da sociedade capitalista e modelos de gestão, entre outros assuntos. Quando nos referimos ao Conselho Escolar, não podemos dissociá-lo de toda essa problemática e cair na armadilha de ver o Conselho e a instituição escolar apartados de todas questões que envolvem a aldeia planetária.

Assim, sociedade brasileira não poderia ficar imune aos acontecimentos que vão marcar em grande parte a segunda metade do século XX, principalmente após meados da década de 1970: a globalização, a pós-modernidade, o neoliberalismo. Estes fatos passam influenciar as instituições escolares, pelas novas exigências do mundo do trabalho, que vão se articular com os projetos pedagógicos, com o ensino aprendizagem das escolas e que, pela própria legislação, condicionará a própria idéia de cidadania. Carlos Roberto Jamil Cury (2008) atento a complexidade desses fenômenos, percebe a ligação deles com as questões educacionais, inclusive relacionadas com a lei.

Com isto, o próprio sistema educacional se complexifica e se diversifica, postulando a presença mais consciente de seus sujeitos e de pessoas nele interessados. Um elemento constante dessa complexificação é a gestão desde a dos sistemas até a das unidades escolares. Ora, a gestão de qualquer setor institucionalizado conta, entre outros fatores, com a legislação como forma de organizar-se e atender regularmente a objetivos e finalidades.

A gestão da educação escolar no Brasil, hoje, conta com um grande número de leis e outras normatizações provindas da área federal, da área estadual e municipal. Esse sistema legal se afirma desde diretrizes curriculares até o financiamento e fontes de recursos. Qualquer profissional da educação que seja comprometido com seu fazer pedagógico e político não pode deixar que o conhecimento de tais constrangimentos normativos seja apenas competência de quem exerce funções administrativas. (p.43-4)

Esta consciência que o profissional da educação precisa ter da legislação é compartilhada de forma geral pelos envolvidos na situação. Consiste numa forma de vivenciar os ideais de cidadania na escola. E a conscientização não pode estar apartada da participação efetiva da tomada de decisões. Libâneo (2001), inclusive atenta para o fato de qualquer um envolvido no processo educativo, numa hora ou noutra, ter que assumir função administrativa ou pedagógica.

DESAFIOS

- 01) O que se entende por Conselho?
- 02) Quais as características do Conselho? Explique duas delas.
- 03) Escreva um pequeno texto analisando historicamente as mudanças pelas quais passaram os Conselhos de Educação. Tome como base o quadro que se encontra no texto e aprofunde seu conhecimento através de uma pesquisa.
- 04) Explique cada uma das características gerais dos Conselhos.
- 05) Entreviste uma pessoa que participe ativamente de um Conselho Escolar e perceba como se dá a participação democrática ou não na instituição escolar do entrevistado.
- 06) Para compreendermos o Conselho Escolar, não podemos separá-lo da sociedade em que está inserido. Explique a afirmação anterior.
- 07) Pesquise sobre a característica fiscalizadora do Conselho. Pela pesquisa você acredita na fiscalização como forma de cumprir o que foi estabelecido anteriormente ou não? Explique.

SUGESTÃO DE FILME

Nome do filme: **Código de Honra**

Título original: School Ties

Ano: 1992

País: EUA

Direção: Robert Mandel

Elenco: Brendan Fraser, Matt Damon, Chris O'Donnell, Randall Batinkoff, Ben Affleck, Amy Locane

Duração: 107min.

Gênero: Drama

TRABALHANDO COM O FILME

01) Como a administração escolar, no que tange ao Conselho, age em relação ao personagem principal? Ela cumpre a função de forma adequada? Problematize e explique.

02) De acordo com os princípios da modernidade, a pena recebida, pelo personagem interpretado por Brendan Fraser, foi justa? Explique

03) A rigidez da administração escolar, no filme, não vai de encontro aos princípios de humanidade que devem nortear as relações entre as pessoas, em uma determinada sociedade? Explique.

ANOTAÇÕES

UNIDADE VI - CAMINHOS DO PLANEJAMENTO



Já falamos no primeiro capítulo que o planejamento é algo que faz parte do cotidiano de qualquer ser humano e que todos num momento ou noutro terminarão por ter atitudes que envolvam essa prática. Embora seja uma prática do dia-a-dia, ela envolve certa complexidade e muitas pessoas não atentam para racionalidade que envolve a questão. O próprio processo de reprodução do capital no âmbito da sociedade capitalista que promove a alienação econômica e conseqüentemente política, condicionará em uma série de aspectos do processo do planejamento na escola. Justamente por esse fato, os envolvidos no processo educativo, muitas vezes não verão algum sentido plausível no ato de planejar. Outro aspecto relevante diz respeito à burocracia instituída na escola de cunho tradicional que valoriza mais o organograma, o calendário, o objetivo a se cumprir sem levar em consideração o processo e os aspectos humanos da problemática. Esses fatores levam a desmotivação do profissional da área de educação quando se trata de planejamento, pois se costuma a se perceber deslocado do processo.

Desse modo, as políticas que existem no interior da instituição escolar precisam reverter o quadro, rompendo com as amarras do tradicionalismo que impossibilitam o desenvolvimento de uma educação mais humanizadora.

6.1 HISTÓRICO

Se fôssemos traçar um histórico do planejamento, teríamos um compêndio, pois seria matéria do início da humanidade até os dias atuais. Desde os tempos imemoriais da Pré-história da humanidade, mesmo no período do Paleolítico, quando o homem se utilizava de lascas grosseiras de pedra para apresar animais na caça e posteriormente fazer o fogo, mais precisamente quando, na relação que depende com a natureza para produção dos seus artefatos mais rústicos e parca subsistência, passa a vivenciar um ambiente cultural, o planejamento fará integração com a vida da humanidade.

Embora, como veremos mais adiante, a atividade de planejar seja tão antiga quanto o homem, a sistematização do planejamento se dá fora do campo educacional, estando ligada ao mundo da produção (I e II Revoluções Industriais) e à emergência da ciência da Administração, no final do

séc. XIX. Este novo campo de saber terá como emblemáticos os nomes do americano Taylor (1856- 1915) e do francês Fayol (1841-1925). A própria Administração vai se utilizar, para configurar o planejamento, de termos (como objetivos, estratégia) de um campo ainda mais distante e ancestral: a guerra!, considerada como um empreendimento que desde muito cedo buscou a eficiência... Mas talvez o elemento genealógico mais complicador em termos de alienação do trabalho - em geral e escolar - tenha sido a preconização por Taylor da necessidade de separar a tarefa de planejamento da execução, ou seja, para ele, organizar cientificamente o trabalho implicava a distinção radical entre concepção e realização. Desta forma, esta nova ciência acaba por respaldar e justificar a prática tão antiga (desde os gregos, por exemplo) de uns conceberem (homens livres) e outros executarem (escravos). Abre também o campo para o planejamento tecnocrático, onde o poder de decisão e controle está nas mãos de outros ('técnicos', 'políticos', 'especialistas'), e não no próprio agente.

No início do século XX, o planejamento vai avançando para todos os setores da sociedade, provocando um enorme impacto a partir do seu uso na União Soviética não como simples organização interna a uma empresa, mas como planificação de toda uma economia. (VASCONCELLOS, 1989, p. 27)

A ligação do planejamento com o processo produtivo lhe conferirá uma racionalidade meramente instrumental, despreocupada com as condições de vida do trabalhador, mas atenta ao objetivo principal do capitalismo que é o aumento da produtividade para obtenção de lucro. Acontece que a complexidade que faz parte da vida humana não pode ser reduzida nem ao modelo de produção, nem muito menos a sua finalidade. No contexto da modernidade ocidental se levou em consideração aspectos que em muito foram redutores da maneira de se conceber a humanidade. Em alguns momentos se privilegiou a razão soberana, noutros, a economia como determinante, entre outras óticas que esqueceram das concepções filosóficas, psicológicas, religiosas, antropológicas, políticas e até mesmo biológicas, pertinentes aos homens e mulheres. É importante compreender que o capitalismo forjou construções político-sociais, novas instituições sociais, arranjos culturais diversos, subjetividades. Porém, não podemos resumir a vida de todo um planeta aos desígnios do Mercado. E, nessas circunstâncias, o planejamento não deve se vincular a uma ordem imposta pelo capital, ao inverso, deve pensar nos homens e mulheres envolvidos na teia da vida do planeta em que vivemos, ele precisa ser cada vez mais ecossistêmico.

Quando pensamos que os fins mais gerais da educação passam pela construção da cidadania plena, os valores eminentemente mercadológicos, fechados às circunstâncias do capital, reduzindo-se ao lucro, perdem a razão de ser. O planejamento tem seus objetivos e, o caminho que vai perpassar, necessita estar embasado em pilares sólidos dos princípios de humanidade, que estão garantidos historicamente na luta por condições mais dignas de existência. Então se deve pensar no ser humano para o ser humano. Planejamento que se volta para economia, para o Estado, para a escola, mas que não dá conta dos seres humanos que estão envolvidos, já começa por ser limitado e, dessa forma, incapaz de satisfazer finalidades humanas.

Nos dias atuais, podemos delimitar três tipos distintos de planejamento: prático, instrumental e participativo. Noutras vezes podemos perceber o predomínio de um ou outro nas diversas situações concretas do planejamento.

6.1.1 Planejamento Como Princípio Prático

Como diz o próprio nome é o planejamento de ordem prática, que está circunscrito no modelo da pedagogia tradicional. Dentro dessa perspectiva o planejamento objetiva a um plano meramente operacional. Lembra aquelas fichas de aulas amareladas dos professores que não se renovam, sempre repetem anualmente o mesmo modelo de aula. O plano de aula, resultado de um planejamento como princípio prático não sofre mudanças, segue o mesmo direcionamento não importando as diferenças que existem nas diversas turmas, se é uma escola do campo, da cidade ou da periferia, se é uma instituição religiosa ou leiga. Esse planejamento não leva em consideração que a escola tem suas especificidades, uma cultura organizacional que lhe é peculiar.

Aqui, na medida em que o plano é previamente estabelecido, não se leva em consideração as aspirações dos atores do processo educacional e os aprendentes são vistos como seres passivos.

Na década de 1920, as influências de John Dewey aqui no Brasil, no movimento da Escola Nova, irão preconizar a importância do conhecimento que a criança traz do meio social de sua origem. Por isso, o planejamento como princípio prático passa a ser questionado na medida em que não pode anteceder a realidade social que antecede o plano. Celso dos Santos Vasconcellos (1989), atenta para o movimento da Escola Nova em oposição ao planejamento como princípio prático:

Um outro movimento pode ser identificado nesta primeira concepção: depois da I grande guerra (sic.), o movimento escolanovista, enfatizando a ligação do ensino com os interesses dos alunos, critica o plano previamente estabelecido, dando início a mais uma polêmica educacional. Estava em questão a perspectiva não-diretiva de ensino, com sua ênfase na espontaneidade e criatividade dos alunos. O planejamento deveria ser feito em torno de temas amplos; ao professor caberia ter uma idéia geral do que seria a aula, sendo que os passos deveriam ser determinados de acordo com os interesses emergentes. Neste sentido, podemos dizer que havia até uma cooperação dos alunos no planejar. (p. 28-9)

Fica claro que o aprendente, de acordo com as transformações que incidirão sobre a prática pedagógica, perde a característica de passividade que norteia o princípio prático, dando poderes maiores aos atores da escola. O plano só tem sentido na medida em que se considera a sua plasticidade em detrimento dos fatores cotidianos que envolvem a escola numa realidade mais ampla que é a comunidade na qual está inserida. A escola é contextualizada a problemática interna e externa. Então esse modelo de planejamento sofre grande impacto sob o prisma da Escola Nova.

6.1.2 Planejamento Instrumental

As transformações que ocorrem no planeta no pós-guerra e que posteriormente abrirão a entrada vertiginosa dos tigres asiáticos (Coreia do Sul, Cingapura Taiwan e Hong Kong – que foi devolvido à China em 1º de Julho de 1997) e principalmente do Japão no mercado internacional; a definição de novas formas de organização produtiva, numa palavra apenas, toyotismo; enfim, os acontecimentos que estão ligados a Terceira Revolução Industrial, marcarão uma guinada na maneira das empresas se organizarem. No Brasil, no final da década de 1960, sentiremos em nossas escolas a intensificação do tecnicismo que irá ser a marca do planejamento instrumental, também chamado de normativo. O ensino passa a servir aos interesses do mercado capitalista e a educação passa a ser ditada por um técnico, como se houvesse a divisão do trabalho nas escolas, assim como ocorria nas fábricas. Um especialista planeja e o professor executa. Esse especialista não conhece a realidade da instituição escolar ou pelo fato de conhecer a

especificidade de alguma, lança uma receita que, como uma cartilha, deverá ser seguida pelas demais. Nesse modelo, o plano amarelo de anos de uso do professor tradicional é substituído pelo o que determina o “técnico”. Ocorre a instituição da Supervisão Educacional e o professor que era ator e autor das suas aulas, agora recebe a mediação de um “técnico” (VASCONCELLOS, 1989). A automação que sofrerá o capitalismo nessa fase será uma mola para inserir o aprendente dentro da mecanização industrial. O positivismo, em nome mais do cientificismo que propriamente da ciência, estará instrumentalizando ao máximo o que poderia ser humanizado. Aterrissamos nos princípios mecânicos, cartesianos, em postulados que servem ao desenvolvimento econômico e não aos homens e mulheres. Estado na ditadura militar, no pós 1964, jovens e crianças são o futuro do país, por isso deverão ter uma função social explícita, serão o exército preparado para o mercado. Isso se justifica na onda do ensino técnico que vai se disseminar pelo país.

A ênfase à racionalidade era muito forte. Buscava-se uma rígida seqüência (donde a importância dos ‘pré-requisitos’) e a ordem lógica para tudo. Só que a lógica tomada como referência era a de quem ensinava e não de quem aprendia... Influenciadas pelas teorias comportamentalistas, dava-se muita ênfase ao aspecto formal, à especificação de todos os comportamentos verificáveis (podemos lembrar aqui daquelas relações de verbos que tínhamos de usar para expressar os objetivos afim do plano ficar ‘correto’); chegava-se a afirmar, por exemplo, que “só se pode estabelecer um objetivo que seja passível de ser medido”; havia uma verdadeira obsessão planificadora. Os professores eram obrigados a ocupar parte significativa do seu escasso tempo livre para preencher planilhas e mais planilhas. (cf. Gvirtz, 1998:184). O aluno deveria aprender exatamente aquilo que o professor planejara, reforçando a prática do ensino como mera transmissão, ou, no pólo oposto, como instrução programada. (VASCONCELLOS, 1989, p. 28)

O aprendizado mecânico retira a autonomia inerente ao aprendente, como se o mesmo fosse um recipiente em que o professor tivesse a responsabilidade de encher de conteúdos, ainda mais que tais conteúdos lhes são exteriores, fugindo suas reais necessidades. É muito comum em organizações que representam empresas e se apropriam da instrução para o mercado de trabalho, esse tipo de planejamento. O professor é tratado pela alcunha de instrutor, recebe apostilas elaboradas por outros profissionais e até as provas já vêm prontas. Não se concebe o conceito de avaliação, na medida em que

Mais recentemente, há um ressurgir desta linha através dos programas de “Qualidade Total”, que seduzem muitas escolas utilizando termos como participação, ser sujeito do processo, representando, no entanto, uma verdadeira neotecnicista, de cunho conservador, visto não colocar em questão os alicerces do sistema (a serviço de quem? O que qualifica a qualidade?), que apenas administra “com mais eficiência”. (VASCONCELLOS, 1989, p. 28)

6.1.3 Planejamento Participativo

O planejamento participativo vem de encontro aos dois modelos anteriores, pois tanto o planejamento como princípio prático ou o instrumental são frutos de concepções tradicionais, burocráticas, que estão concentradas muito mais em objetivos a se cumprir que nos homens e mulheres que estão envolvidos na questão educacional.

[...] Esta nova forma de se encarar o planejamento é fruto da resistência e da percepção de grupos de educadores que se recusaram a fazer tal reprodução do sistema, e foram buscar alternativas de fazer educação e, portanto, de planejá-la. O saber deixa de ser considerado como propriedade de 'especialistas', passando a valorizar a construção, a participação, o diálogo, o poder coletivo local, a formação da consciência crítica a partir da reflexão sobre a prática da mudança. [...] (VASCONCELLOS, 1989, p. 31)

A participação tem se mostrado como caminho profícuo para que os pressupostos de modernidade se concretizem verdadeiramente nas instituições escolares.

6.2 COMPLEXIDADE DO PLANEJAMENTO

O idealismo que condiciona à práxis aparece como uma forma de atropelar o planejamento. Os caminhos que envolvem o ato de planejar precisam levar em consideração a vida da Escola em todos os seus aspectos, sejam eles pedagógicos, financeiros, relacionais, no ensino-aprendizagem. As ações concretas dos agentes precisam ser levadas em consideração para que o planejamento realmente tenha sua razão de existência.

Outro aspecto limitador do planejamento é quando ele está circunscrito no extremo formalismo, quando o organograma e a burocracia administrativa não levam em consideração as pessoas que fazem a escola. Dito de forma mais simplificada, a instituição deve cumprir sua função de subserviência aos homens e mulheres que a fazem e não o inverso. Infelizmente o que predomina em nossa sociedade e nas nossas escolas é a existência de um organograma que oprime os atores escolares, fruto do tradicionalismo que caracteriza nossas instituições.

A não-participação das pessoas que formam a instituição escolar é mais um limite para o planejamento. Pois já vimos que a participação ativa dos membros da escola é o que propicia a verdadeira democracia, criando um clima de cidadania na escola. O idealismo, o formalismo e a não-participação são frutos do contexto tradicional que afeta as nossas escolas.

A complexidade, que caracteriza qualquer planejamento, vai de encontro à educação conservadora que caracteriza nosso contexto social. O caminho de qualquer planejamento numa escola não pode ficar delimitado em um plano, projeto ou papel, como único caminho a se seguir. Ele deve estar sempre aberto à reflexão e mudança, de acordo com as necessidades do cotidiano escolar.

Então, o planejamento deve necessariamente estar ligado à ação-reflexão como possibilidade de não ser algo estanque e fechado. Um pouco do Pensamento Complexo, proposto por Edgar Morin, já seria uma boa forma de nortear esta prática, na medida em que a Complexidade procura de rejuntar a compartimentação do conhecimento que foi fruto do paradigma cartesiano. A dialógica deve necessariamente fazer parte das ações dos envolvidos para que melhor se consiga vivenciar a cidadania plena.

DESAFIOS

01) Releia o trecho que se segue: "O próprio processo de reprodução do capital no âmbito da sociedade capitalista que promove a alienação econômica e conseqüentemente política, condicionará em uma série de aspectos do processo do planejamento na escola. Justamente por esse fato, os envolvidos no processo educativo, muitas vezes não verão algum sentido plausível no ato de planejar."

Agora explique com suas palavras o que esse trecho quer dizer.

02) O homem sempre planejou, mas nem sempre sistematizou essa prática. Por sinal, essa sistematização do conhecimento é coisa recente. Justifique o trecho anterior.

03) Quais os tipos de planejamento? Explique cada um deles. Procure exemplos do seu

cotidiano que se encaixem num tipo ou noutro de planeamento estudado.
04) Por que podemos afirmar que o planeamento envolve complexidade? Explique

SUGESTÃO DE FILMES

Nome do filme: **Tempo de Recomeçar**

Título original: Life as a house

Ano: 2001

País: EUA

Direção: Irwin Winkler

Elenco: Kevin Kline, Hayden Christensen, Kristin Scott Thomas, Jena Malone, Mary Steenburgen, Ian Somerhalder, Mike Weinberg, Scotty Leavenworth

Duração: 125min

Gênero: Drama

TRABALHANDO COM OS FILMES

01) George Monroe (Kevin Kline) é um arquiteto que ao descobrir que está com câncer, resolve reconquistar seu filho Sam (Hayden Christensen), e se reaproximar de Robin (Kristin Scott Thomas), sua ex-esposa. Em que consiste seu projeto para conseguir seu objetivo?

02) Quais as estratégias de George Monroe (Kevin Kline) para conseguir seus objetivos? Explique.

03) George Monroe (Kevin Kline) consegue seu principal objetivo? Se sim, o que demonstra tal fato? Explique.

04) Quais as maiores dificuldades que George Monroe (Kevin Kline) tem para conseguir realizar seus objetivos?

05) Cite algumas cenas do filme que mostram o distanciamento de George Monroe (Kevin Kline) dos seus objetivos.

LEITURA COMPLEMENTAR

Texto 1

UMA INTRODUÇÃO SOBRE O PLANEJAMENTO*

Olímpia Cabral Neta**

Os estudos históricos sobre o tema planeamento sugerem que o ato de fazer os ou planejar faz parte do cotidiano do homem desde que ele se descobriu com acuidade de pensar antes de agir.

Segundo Carvalho (1976), o conhecimento sistematizado sobre as mais remotas civilizações permite concluir que planos, programas, projetos e, principalmente processo de planeamento sempre foram adotados, mas, sob formas distintas das atuais.

Reportando-se aos registros históricos pode-se destacar, como exemplo dos primórdios de planeamento, a construção das pirâmides do Egito que, segundo os historiadores, certamente, não se realizou sem planos e projetos. Exigiu dos administradores e dos dirigentes de então, decisões complexas de médio e longo prazos para a administra-

ção dos recursos e para as suas edificações.

Os planos e projetos marcaram presença também nos aquedutos romanos, na irrigação agrícola da Mesopotâmia Antiga, nas obras civis das cidades gregas e romanas, nas embarcações, ou seja, na vida das distintas civilizações antigas.

Como proposta nítida de planos de ação e da presença do processo de planejamento, Carvalho (1976) destaca o plano de comercialização entre os povos do Oriente e do Ocidente realizado pelos fenícios no século XX a.C. Pode ser citada ainda como evidência do planejamento, a proposta de reforma agrária para a sociedade romana formulada pelos irmãos Graco no século I a.C.

Na era moderna, pode-se lembrar como evidência do uso do planejamento, os programas de desenvolvimento econômico-administrativo regional. Como exemplo podemos citar a rota comercial do Báltico, financiada pelos banqueiros internacionais, por volta do século XVI. Esse programa de desenvolvimento contemplava objetivos, diretrizes e instrumentos de ação para a realização de feiras comerciais, eventos que se repetiam desde o século XIII, e dispunha sobre a organização da infra-estrutura das cidades para suportar o movimento das feiras, definindo épocas mais propícias para tais eventos em função de estudos do clima, das características sócio-culturais das populações e da determinação dos melhores produtos a serem comercializados face aos estudos de mercado internacional (Carvalho, 1976).

Cabe ressaltar, todavia, que foi com o desenvolvimento comercial e industrial, ocorrido com o capitalismo, que a preocupação de planejar foi incorporada à área econômica. À medida que os negócios dos comerciantes dos tempos iniciais do capitalismo foram se expandindo, a administração das fortunas começou a exigir formas novas de conduta. Os tempos do poder feudal, das pilhagens e dos tesouros guardados cediam seu lugar à concorrência entre comerciantes. Para esse novo mundo que surgia com a expansão do capitalismo, o poder começava a se medir pela capacidade de expansão das atividades comerciais. Diante dessa realidade era preciso saber prever, antecipar situações, arriscar. Era um certo tipo de planejamento que passava a ser uma exigência inerente à atividade econômica (Ferreira, 1981).

É evidente que não proliferaram desde os tempos remotos os planos de desenvolvimento econômico e social, como hoje existem, orientados para o desempenho da sociedade em seu conjunto. Esses planos são mais recentes. Porém, como foi assinalado, planos e projetos ocasionais sempre existiram, com maior ou menor abrangência de conteúdo.

Os exemplos de experiências de planejamento são inúmeros e marcantes, crescendo no decorrer do próprio desenvolvimento histórico, alcançando hoje em alguns países, o máximo de sofisticação técnico-científica.

No dizer de Ferreira,

"com a industrialização, a maquinaria entra para dar maior produtividade a mão de obra, que produzia as mercadorias cuja venda permitia aumentar o capital. Nesse momento passa a ser necessário prever bem a entrada de matérias primas, o ritmo das máquinas, as funções dos operários. Hoje em dia, com a organização racional do trabalho, se prevê as funções dos operários e os movimentos das máquinas para que as mesmas não façam movimentos desnecessários". (Ferreira, 1981, p.28).

O autor argumenta que com o desenvolvimento do capitalismo, as empresas ganharam uma dimensão tal, representando tanto capital aplicado e tanta gente trabalhando nelas, que improvisar passa a ser sinônimo de suicídio e de inconsciência dos riscos sociais que se pode criar para a sobrevivência do capitalismo.

Nessa mesma linha de raciocínio, Carvalho (1976), assinala que após a Segunda

Guerra Mundial (1939 a 1945) o planejamento tem sido considerado como um procedimento lógico capaz de auxiliar efetivamente os esforços de desenvolvimento econômico e social. Na década subsequente a esse conflito internacional, inúmeros governos de Estados, em particular dos países considerados subdesenvolvidos, vislumbraram no plano a possibilidade do milagre desenvolvimentista e, a partir daí, bastou apenas um passo para que o planejamento se tomasse um mito, uma palavra mágica.

No campo educacional, os registros históricos sugerem que o planejamento de ensino, guardadas as particularidades próprias de cada época, esteve sempre presente no ato de pensar a educação.

O planejamento é um instrumento que vem sendo utilizado no decorrer do desenvolvimento da sociedade para pensar e organizar o ensino. De início, ele não era usado como uma técnica sistemática, porém tinha uma intencionalidade: transmitir os costumes, os valores e os ensinamentos de geração a geração. Posteriormente, com o desenvolvimento da ciência e da técnica, o planejamento de ensino assume características científicas, objetivando sistematizar racionalmente o fazer pedagógico no interior da escola. Assim, o planejamento de ensino guardadas as particularidades próprias de cada época, tem se tomado para os educadores um instrumento de trabalho.

REFERÊNCIAS:

CARVALHO, Horácio Martins de. *Introdução à teoria do planejamento*. São Paulo: Brasiliense, 1976.

FERREIRA, Francisco Whitaker. *Planejamento sim ou não*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

*Pequeno trecho de uma discussão mais ampla da dissertação de mestrado da autora.

**Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN; Professora de Didática, do Curso de Pedagogia da FACEX – RN.

Texto 2

CELSO DOS SANTOS VASCONCELLOS FALA SOBRE PLANEJAMENTO ESCOLAR

Especialista critica a burocracia e diz que o coordenador pedagógico deve se aliar a outros colegas para não se sentir sozinho.

Celso dos Santos Vasconcellos já foi professor, coordenador pedagógico e gestor escolar. Ao longo de sua extensa carreira de educador, participou de inúmeros processos de planejamento nas escolas e gosta de dizer que aprendeu muitas lições. "Às vezes, há uma tentação enorme de ficar gastando tempo com problemas menores, quase sempre da esfera administrativa ou burocrática. Justamente por isso é tão importante planejar o planejamento", afirma. Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo, mestre em História e Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e autor de diver-



sofres livros sobre esse assunto, o especialista fala na entrevista a seguir a respeito dos meandros do processo de elaboração das diretrizes do trabalho da escola.

Por onde se deve começar um bom planejamento?

CELSO VASCONCELLOS Depende muito da dinâmica dos grupos. Existem três dimensões básicas que precisam ser consideradas no planejamento: a realidade, a finalidade e o plano de ação. O plano de ação pode ser fruto da tensão entre a realidade e a finalidade ou o desejo da equipe. Não importa muito se você explicitou primeiro a realidade ou o desejo. Então, por exemplo, não há problema algum em começar um planejamento sonhando, desde que depois você tenha o momento da realidade, colocando os pés no chão. Em alguns casos, se você começa o ano fazendo uma avaliação do ano anterior, o grupo pode ficar desanimado - afinal, a realidade, infelizmente, de maneira geral, é muito complicada, cheia de contradições. Às vezes, começar resgatando os sonhos, as utopias, dependendo do grupo, pode ser mais proveitoso. O importante é que não se percam essas três dimensões e, portanto, em algum momento, a avaliação, que é o instrumento que aponta de fato qual é a realidade do trabalho, vai aparecer, começando o planejamento por ela ou não.

É possível realizar um processo de ensino e aprendizagem sem planejar?

VASCONCELLOS: É impossível porque o planejamento é uma coisa inerente ao ser humano. Então, sempre temos algum plano, mesmo que não esteja sistematizado por escrito. Agora, quando falamos em processo de ensino e aprendizagem, estamos falando de algo muito sério, que precisa ser planejado, com qualidade e intencionalidade. Planejar é antecipar ações para atingir certos objetivos, que vêm de necessidades criadas por uma determinada realidade, e, sobretudo, agir de acordo com essas ideias antecipadas.

Em alguns contextos, o planejamento ainda é encarado como um instrumento de controle?

VASCONCELLOS: Sim, em algumas escolas e redes, ele ainda é um instrumento burocrático e autoritário. Em um sistema autoritário, o planejamento é uma arma que se volta contra o professor porque o que ele disser - ou alguém disser por ele - que vai ser feito tem que ser cumprido. Caso contrário, ele foi incompetente. E, nem sempre, conseguimos fazer o que planejamos. Por diversas razões, inclusive por falha nossa, mas não unicamente por isso. No entanto, o movimento da sociedade e o processo de redemocratização têm favorecido o conceito de planejamento como real instrumento de trabalho e não como uma ferramenta de controle dos professores.

Qual a relação entre o planejamento e o projeto político pedagógico?

VASCONCELLOS: Nesse processo de planejar as ações de ensino e aprendizagem, existem diversos produtos, como o projeto político pedagógico, o projeto curricular, o projeto de ensino e aprendizagem ou o projeto didático, que podem ou não estar materializados em forma de documentos. O ideal é que estejam. Quando falamos do planejamento anual das escolas, temos como referência o projeto político pedagógico.

É possível fazer um planejamento sem conhecer o projeto político pedagógico da escola?

VASCONCELLOS Um projeto, a escola sempre tem, mesmo que ele não esteja materializado em um documento. Agora, o ideal é que esse projeto seja público e explicitado. Na hora do planejamento anual, ele deve ser usado como algo vivo, como um termômetro para toda a comunidade escolar saber se o trabalho que está sendo planejado está se aproximando daqueles ideais políticos e pedagógicos ou não.

Como evitar que o tempo dedicado ao planejamento anual não seja desperdiçado?

VASCONCELLOS: Nas escolas, o coordenador pedagógico é o responsável por esse processo. É preciso prever momentos específicos para cada tipo de assunto e ser firme na coordenação. Às vezes, há uma tentação muito grande em ficar gastando tempo do planejamento com problemas menores, administrativos ou burocráticos. Então, é muito importante planejar o planejamento, reservando momentos específicos para cada assunto, e ser rigoroso no cumprimento dessa organização. Ele precisa ser um coordenador pedagógico forte, mas onde buscar apoio para se fortalecer? Em alguns casos, há o apoio da direção, mas é muito importante que ele faça parte de um grupo com outros profissionais no mesmo cargo para trocar experiências e sentir que não está sozinho nesse trabalho.

Com que frequência as ações do planejamento anual devem ser revistas pela equipe?

VASCONCELLOS: Eu insisto muito na reunião pedagógica semanal. Na minha opinião, esse encontro não deve ser por área, e sim com todos os professores daquele ciclo, daquele período. Se todos os professores, por exemplo, do ciclo II do Ensino Fundamental do período da manhã estão presentes no mesmo momento, em um dia fixo da semana, no período da tarde, durante cerca de duas horas, o coordenador pedagógico pode montar reuniões por área, ou por nível ou gerais, conforme as necessidades. Esse momento de encontro é imprescindível para planejar um trabalho de qualidade com coerência entre os professores. Além de ser um momento de socialização. Existem professores que descobrem coisas excelentes que vão morrer com ele porque não foram sistematizadas nem ele compartilhou aquelas descobertas. E, na hora do planejamento, há a possibilidade de reservar um momento para isso.

Existe algum momento que deve ser planejado com mais cuidado?

VASCONCELLOS: Sim, as primeiras aulas. Principalmente das séries iniciais. Existem estudos que mostram que a boa relação professor/aluno pode ser decidida nessas aulas. Há pesquisas que vão além e apontam os primeiros instantes da primeira aula como determinantes do sucesso da atividade docente. Então, se o professor tem de preparar bem todas as aulas, as primeiras precisam de mais cuidado. E não é só determinar os conteúdos a ser abordados, os objetivos a atingir e a metodologia mais adequada. É, sobretudo, se preparar, tornar-se disponível para aqueles alunos, acreditando na possibilidade do ensino e da aprendizagem, estando inteiramente presente naquela sala de aula, naquele momento.

(<http://revistaescola.abril.com.br/planejamento-e-avaliacao/planejamento/planejar-objetivos-427809.shtml>)

ANOTAÇÕES



UNIDADE VII - O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO (PPP)

O Projeto Político-Pedagógico – PPP deve sempre ser norteado para melhoria do ensino-aprendizagem do corpo discente, bem como para o bom funcionamento e desempenho da instituição escolar, para que as ações escolares tenham um caminho claro a se trilhar. Por ele deve perpassar as diretrizes, princípios e prioridades que farão parte dos objetivos acadêmicos, levando-se em consideração as variáveis endógenas e exógenas a escola. O PPP não pode ser visto como algo estanque, cristalizado, fechado. Muito pelo contrário, precisa ter flexibilidade, abertura e plasticidade, dependendo das novas necessidades que possam surgir durante o processo para determinado fim. Por sinal, o elemento processual do ato de planejar é de fundamental importância e deve seguir a dinâmica da reflexão e ação, em contrapartida a uma concepção estática. Mas, é crucial que seja proveniente das reais aspirações dos implicados, direta ou indiretamente, na construção do todo escolar. A sua construção e execução precisa passar pelas vias da participação democrática. Como a LDB 9.394/96 tem por finalidade preparar os indivíduos para vivência da cidadania e para o mundo do trabalho, essas questões precisam ser levadas em consideração no PPP de uma escola. Na educação infantil e no ensino fundamental devem predominar a formação cidadã, o respeito às diferenças culturais de forma ampla e, conseqüentemente, a inclusão social. No ensino médio a conscientização do papel do cidadão deve continuar, aumentando o nível de abstração, e ser complementada com as questões profissionais.

7.1 CONCEITO

Existe uma série de denominações que se aproximam da idéia de Projeto Político Pedagógico – PPP. Muitas vezes não possuem o sentido tão amplo que se pretende em um PPP, outras vezes se refere exatamente ao que propomos. Plano diretor, projeto de escola, proposta pedagógica, projeto educacional, projeto de estabelecimento são usados correntemente. Apesar dos vários termos, sem dúvida, o que predomina é o título dessa parte. Além do mais, ele parece mais abrangente que os demais, dando conta do que se pretende com o uso dele. Segundo Celso dos Santos Vasconcelos (1989):

O Projeto Político Pedagógico (ou Projeto Educativo) é o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição nesse processo de transformação. (p.169)

Mas, o PPP não pode se resumir em um organograma frio e isento de vida. Deve sim, representar com autenticidade a cultura escolar, pois nele reside os valores, as vivências, a moral, as crenças, o modo de pensar, enfim o ethos escolar. Se ele se constitui em algo acabado, pronto, finalizado, não condiz com a referência que pretendemos. Se a cultura escolar é dinâmica, o projeto que a representa, por sua natureza também deve estar aberto a resignificação. A plasticidade do projeto não é sinal de lacuna ou fragilidade, mas a possibilidade de reconstrução. Objetivos, ações, mediações e diretrizes do processo educativo podem modificar de acordo com as novas necessidades que venham surgir na instituição escolar.

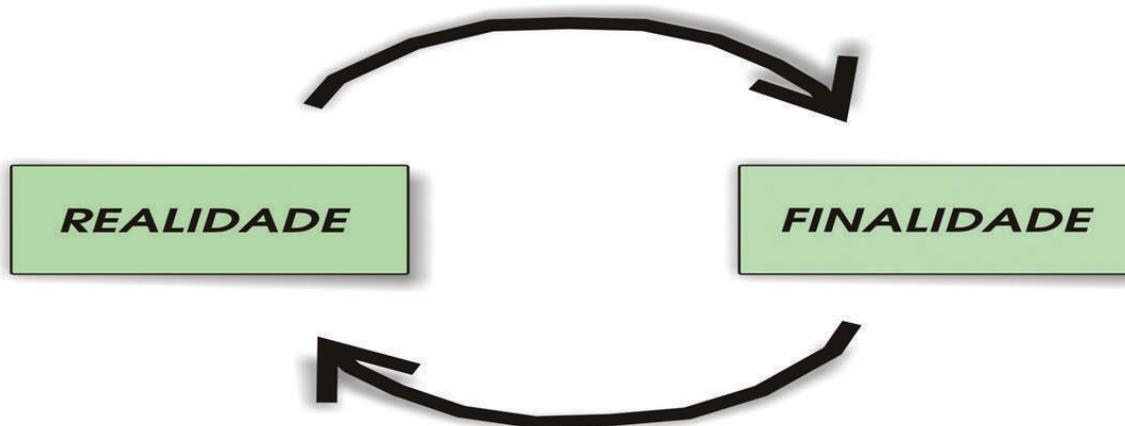
A identidade da comunidade escolar precisa se expressar através do PPP. A LDB 9.394/96 cobra a existência de uma proposta pedagógica na escola. A institucionalização, através da legislação, leva-nos a crer que será necessário um período de adaptação para que tais projetos tenham maturidade e alcance seus objetivos, que não permaneçam apenas no papel. Para viabilizar a execução do PPP, apresentamos as seguintes partes que o constitui, Marco Referencial (o fim que desejamos), Diagnóstico (a realidade em que operamos) e Programação (o processo de mediação), que precisam estar articuladas entre si. O quadro, abaixo, é uma síntese elaborada por Vasconcelos (1989) do Projeto Educativo da Equipe Latino-Americana de Planejamento (ELAP) e expõe de maneira didática cada uma das partes formadoras do PPP:

Marco Referencial	Diagnóstico	Programação
O que queremos alcançar?	O que nos falta para ser o que desejamos?	O que faremos concretamente para suprir tal falta?
É a busca de um posicionamento <ul style="list-style-type: none"> ●Político: visão do ideal de sociedade e de homem; ●Pedagógico: definição sobre a ação educativa e sobre as características que deve ter a instituição que planeja. 	É a busca das necessidades, a partir da análise da realidade e/ou do juízo sobre a realidade da instituição (comparação com aquilo que desejamos que seja).	É a proposta de ação. O que é necessário e possível para diminuir a distância entre o que vem sendo a instituição e o que deveria ser.

Vasconcelos (1989) chama atenção para que não se resuma o PPP ao Marco Referencial: “[...] o Projeto Político Pedagógico não é apenas o Marco referencial. Em muitas escolas, nas primeiras elaborações, houve uma certa confusão neste sentido.” (p.170) Atentando que o PPP não pode ficar no nível filosófico ou sociológico. No primeiro caso, para não se reduzir a postulados, “espécie de ideário” e, no segundo caso, não se limitar a construção de um diagnóstico. Se há descrença dos envolvidos com a educação,

devemos reverter o quadro em função da “carga pragmática” que constitui o planejamento, que “só se conclui enquanto elaboração quando chega a propor ações concretas na escola.” (p.170) A preocupação de Vasconcelos (1989), termina por representar um anseio geral dos educadores e uma das grandes dificuldades não apenas da pedagogia, que não é meramente pragmática, que é criar laços entre teoria e prática, para que uma não se torne tão distante da outra. Não adianta um projeto bonito, se não existir beleza também em quem faz o ambiente escolar e na própria escola. O planejamento feito com a participação de todos deve ser viabilizado na concretude da Escola.

Nem todos os propositores do projeto compartilham das mesmas idéias e, o conflito de idéias é saudável, dentro de um clima democrático. Para que se estabeleça o consenso ou não, deve-se aprimorar o diálogo constante. O projeto deve ser fruto do princípio dialógico. Além do conflito entre as pessoas que estão envolvidas na sua elaboração, a própria constituição dele já permite uma tensão entre o diagnóstico e a programação, o que se é e o vir a ser, o que pressupõe um processo dinâmico de interação. Fazendo uso do pensamento complexo, exposto por Morin, teríamos o princípio da recursividade, em que realidade e finalidade estariam interferindo uma na outra, num processo ininterrupto, excluindo-se a idéia redutora de causa e efeito, como apresenta a figura abaixo:



Vasconcelos (1989, p.174) apresenta uma visão geral do processo de elaboração e aplicação do PPP, que não pode ser visto como uma receita, mas pode servir de orientação para feitura de projetos, como vemos no quadro abaixo:

- Surgimento da Necessidade de Projeto
- Decisão inicial de se fazer
- Trabalho de Sensibilização e Preparação
- Decisão coletiva
- Elaboração
 - Marco Referencial
 - Diagnóstico
 - Programação
- Publicação
- Realização interativa
- Avaliação; atualização do Diagnóstico
- Reprogramação Anual
- Avaliação de Conjunto
- Reelaboração (parcial ou total)

DESAFIOS

- 01) O que se entende por Projeto Político Pedagógico – PPP?
- 02) Explique quais são as partes que compõem o PPP.
- 03) Elabore um comentário justificando a flexibilidade em relação à mudança que é pertinente ao PPP.
- 04) Por que o PPP deve realmente representar a instituição escolar da qual faz parte? Explique.
- 05) Pesquise à respeito dos princípios dialógico e recursivo que devem fazer parte da execução do PPP. Por que, então, podemos dizer que fazer um PPP exige complexidade?

LEITURA COMPLEMENTAR**Texto 1****O QUE É O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO (PPP)**

*O PPP define a identidade da escola e indica caminhos para ensinar com qualidade.
Saiba como elaborar esse documento*

Toda escola tem objetivos que deseja alcançar, metas a cumprir e sonhos a realizar. O conjunto dessas aspirações, bem como os meios para concretizá-las, é o que dá forma e vida ao chamado projeto político-pedagógico - o famoso PPP. Se você prestar atenção, as próprias palavras que compõem o nome do documento dizem muito sobre ele:

- É **projeto** porque reúne propostas de ação concreta a executar durante determinado período de tempo.
- É **político** por considerar a escola como um espaço de formação de cidadãos conscientes, responsáveis e críticos, que atuarão individual e coletivamente na sociedade, modificando os rumos que ela vai seguir.
- É **pedagógico** porque define e organiza as atividades e os projetos educativos necessários ao processo de ensino e aprendizagem.

Ao juntar as três dimensões, o PPP ganha a força de um guia - aquele que indica a direção a seguir não apenas para gestores e professores mas também funcionários, alunos e famílias. Ele precisa ser completo o suficiente para não deixar dúvidas sobre essa rota e flexível o bastante para se adaptar às necessidades de aprendizagem dos alunos. Por isso, dizem os especialistas, a sua elaboração precisa contemplar os seguintes tópicos:

- Missão
- Clientela
- Dados sobre a aprendizagem
- Relação com as famílias
- Recursos
- Diretrizes pedagógicas
- Plano de ação

Por ter tantas informações relevantes, o PPP se configura numa ferramenta de planejamento e avaliação que você e todos os membros das equipes gestora e pedagógi-

ca devem consultar a cada tomada de decisão. Portanto, se o projeto de sua escola está engavetado, desatualizado ou inacabado, é hora de mobilizar esforços para resgatá-lo e repensá-lo. "O PPP se torna um documento vivo e eficiente na medida em que serve de parâmetro para discutir referências, experiências e ações de curto, médio e longo prazos", diz Paulo Roberto Padilha, diretor do Instituto Paulo Freire, em São Paulo.

Compartilhar a elaboração é essencial para uma gestão democrática

Infelizmente, muitos gestores veem o PPP como uma mera formalidade a ser cumprida por exigência legal - no caso, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996. Essa é uma das razões pelas quais ainda há quem prepare o documento às pressas, sem fazer as pesquisas essenciais para retratar as reais necessidades da escola, ou simplesmente copie um modelo pronto.

Na última Conferência Nacional de Educação (Conae), realizada no primeiro semestre deste ano, o projeto políticopedagógico foi um dos temas em destaque. Os debatedores lembraram e reforçaram a ideia de que sua existência é um dos pilares mais fortes na construção de uma gestão democrática. "Por meio dele, o gestor reconhece e concretiza a participação de todos na definição de metas e na implementação de ações. Além disso, a equipe assume a responsabilidade de cumprir os combinados e estar aberta a cobranças", aponta Maria Márcia Sigrist Malavasi, coordenadora do curso de Pedagogia e pesquisadora do Laboratório de Observação e Estudos Descritivos da Faculdade de Educação da Universidade de Campinas (Loed/Unicamp).

Envolver a comunidade nesse trabalho e compartilhar a responsabilidade de definir os rumos da escola é um desafio e tanto. Mas o esforço compensa: com um PPP bem estruturado, a escola ganha uma identidade clara, e a equipe, segurança para tomar decisões. "Mesmo que no começo do processo de discussão poucos participem com opiniões e sugestões, o gestor não deve desanimar. Os primeiros participantes podem agir como multiplicadores e, assim, conquistar mais colaboradores para as próximas revisões do PPP", afirma Celso dos Santos Vasconcellos, educador e responsável pelo Libertad - Centro de Pesquisa, Formação e Assessoria Pedagógica, em São Paulo.

Os erros mais comuns

Alguns descuidos no processo de elaboração do projeto político-pedagógico podem prejudicar sua eficácia e devem ser evitados:

- Comprar modelos prontos ou encomendar o PPP a consultores externos. "Se a própria comunidade escolar não participa da preparação do documento, não cria a ideia de pertencimento", diz Paulo Padilha, do Instituto Paulo Freire.
- Com o passar dos anos, revisitar o arquivo somente para enviá-lo à Secretaria de Educação sem analisar com profundidade as mudanças pelas quais a escola passou e as novas necessidades dos alunos.
- Deixar o PPP guardado em gavetas e em arquivos de computador. Ele deve ser acessível a todos.
- Ignorar os conflitos de ideias que surgem durante os debates. Eles devem ser considerados, e as decisões, votadas democraticamente.
- Confundir o PPP com relatórios de projetos institucionais - portfólios devem constar no documento, mas são apenas uma parte dele.

(Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/planejamento-e-avaliacao/planejamento/projeto-politico-pedagogico-ppp-pratica-610995.shtml?page=2>> 21 dez. 2010)

REFERÊNCIAS

- AZAMBUJA, Darcy. *Introdução à ciência política*. 12.ed. São Paulo: Globo, 1999.
- BARBOSA, Livia. *Cultura e empresas*. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A educação popular na escola cidadã*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BRASIL. LDB 9.394/96 de 20 dezembro 1996. Brasília – DF.
- CALABRESE, Omar. *A idade neobarroca*. Lisboa: Edições 70, 1987.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. *Os conselhos de educação e a gestão dos sistemas*. In.: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- DALMÁS, Angelo. *Planejamento participativo na escola: elaboração, acompanhamento e avaliação*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- DAVIS, Cláudia et al. *Gestão da escola: desafios a enfrentar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- FERNANDES, Florestan. *Ensaio de sociologia geral e aplicada*. 3. ed. São Paulo: Pioneira, 1976.
- FERREIRA, Naura S. Carapeto (org.). *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- _____. *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. São Paulo: Cortez, 1998.
- FERREIRA, Nilda Teves. *Cidadania – uma questão para educação*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.
- FRANÇA, Magna (org.). *Sistema nacional de educação e PNE: (2011-2020) diálogos e perspectivas*. Brasília: Liber Livro, 2009.
- FREITAG, Bárbara. *Escola, estado e sociedade*. 6.ed. São Paulo: Moraes, 1980.
- GARCIA, Luciane Terra dos Santos; QUEIROZ, Maria Aparecida de. *Embates pedagógicos e organizacionais nas políticas de educação*. Natal: EDUFRN, 2009.
- GOHN, Maria da Glória. *Movimentos sociais e educação*. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- _____. *Movimentos sociais no início do século XXI: antigos e novos atores sociais*. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 1992.
- HIDALGO, Angela Maria. *Globalitarismo, Estado mínimo e gestão compartilhada*. In.: LIMA, Antonio Bosco de. *Estado, políticas educacionais e gestão compartilhada*. São Paulo: Xamã, 2004.
- JARES, Xesús. *Educar para paz em tempos difíceis*. São Paulo: Palas Athena, 2007.
- LYOTARD, Jean-François. *A condição pós-moderna*. 7.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2002.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa, 2001.
- MELO Neto, José F. de; ROSAS, Agostinho da Silva. (Org.). *Educação popular: enunciação dos teóricos*. João Pessoa: UFPB, 2008. v.2
- MORIN, Edigar. *O método 6: ética*. 3.ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.
- NETO, Antônio Cabral; NASCIMENTO, Ilma Vieira do; LIMA, Rosângela Novaes (Orgs). *Política pública de educação no Brasil: compartilhando saberes e reflexões*. Porto Alegre: Sulina, 2006.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). *Gestão democrática da Educação: desafios contemporâneos*. 8.ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- PRIGOGINE, Ilya. *O fim das certezas*. São Paulo: UNESP, 1996.
- REBOLÇAS, Aiene Fernandes; CASTRO, Alda M.D. Araújo; NETA, Olímpia Cabral. *Construindo estratégias comunitárias para a inclusão educacional: orientações e sugestões para uma ação democrática na escola*. Natal: Fundo das Nações Unidas para Infância, 2003.
- RIBEIRO, Darcy. *O pão brasileiro*. 2 ed. São Paulo: Cia das Letras, 1995.

ROSNAY, Jöel de. *O macroscópio – para uma visão global*. Lisboa: Estratégias Criativas, 1995.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SILVA, Francisco Carlos Teixeira da. *Brasil, em direção ao século XXI*. In.: LINHARES, M. Yedda. *História geral do Brasil*. 9.ed. Rio de Janeiro, 1990.

SILVA, Jair Militão. *A autonomia da escola pública: a re-humanização da escola*. 3.ed. Campinas: Papyrus, 1998.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. *Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: UFPB, 2007.

TORRES, Carlos Alberto (Org.). *Teoria crítica e sociologia política da educação*. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. *Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização*. 18.ed. São Paulo: Libertad, 2008.

WERLE, Flávio Obino. *Conselhos escolares: implicações na gestão da escola básica*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

<http://www.milenio.com.br/ifil/Biblioteca/zanetti.htm>

