

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**DIRETOR DE ESCOLA: COMPROMISSO SOCIAL E
EDUCATIVO**

MARIA APARECIDA ZERO

2006

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**TESE DE DOUTORADO
DIRETOR DE ESCOLA: COMPROMISSO SOCIAL E EDUCATIVO**

Autora: Maria Aparecida Zero

Orientador: Prof. Dr. Zacarias Pereira Borges

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por Maria Aparecida Zero e aprovada pela Comissão Julgadora.

Campinas, 01 de dezembro de 2006.

Prof. Dr. Zacarias Pereira Borges

COMISSÃO JULGADORA:

Prof.

Prof.

Prof.

Prof.

Prof.

2006

© by Maria Aparecida Zero, 2006.

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Zero, Maria Aparecida.
Z54d Diretor de escola : compromisso social e educativo / Maria Aparecida
Zero. – Campinas, SP: [s.n.], 2006.

Orientador : Zacarias Pereira Borges.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de
Educação.

1. Diretores de escola. 2. Gestão. 3. Participação. 4. Currículo. 5. Cultura
escolar. I. Borges, Zacarias Pereira. II. Universidade Estadual de Campinas.
Faculdade de Educação. III. Título.

06-510-BFE

Título em inglês : School principal : educational and social compromise

Keywords : School principals ; Conducting ; Participation ; Curriculum ; School culture

Área de concentração : Políticas de Educação e Sistemas Educativos

Titulação : Doutora em Educação

Banca examinadora : Prof. Dr. Zacarias Pereira Borges (orientador)
Profa. Dra. Raquel Pereira Chainho Gandini
Prof. Dr. Ismael Bravo
Prof. Dr. José Roberto Montes Heloani
Profa. Dra. Sônia Giubilei

Data da defesa: 2006

Programa de Pós-Graduação : Educação

e-mail : cidinhazs@bol.com.br

Às minhas filhas:

Aline e Flávia

*Razão de minha vida!
Apossaram-se de mim e representam
inspiração para evolução.*

Tânia

Lembrança eterna de amor.

Homenagem especial

*Às lideranças escolares que já compreenderam que seu compromisso maior
é a incessante luta diária não devem privilegiar elites ou se resignarem
aos donos do poder, mas contemplar a maioria menos aquinhoada
da nossa tão injusta sociedade.*

AGRADECIMENTOS

Especialmente ao meu orientador, Prof. Dr. Zacarias Pereira Borges, pela confiança, pelo respeito, pela sabedoria e pela seriedade com que me direcionou nesta caminhada.

Aos professores, Dr. José Roberto Montes Heloani e Dr^a. Raquel Pereira Chainho Gandini, pela participação em minha banca de qualificação e contribuição com preciosas sugestões.

À equipe de professores do LAGE – Laboratório de Gestão Educacional, que me acolheu para mais esta etapa de formação acadêmica.

À Nadir, à Gislaine e aos demais funcionários do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UNICAMP, pelo carinho e presteza no atendimento aos pós-graduandos.

À Secretaria de Estado de Educação de São Paulo, pelo Projeto “Bolsa Mestrado”, que me possibilitou melhores condições de trabalho.

À Dirigente Regional de Ensino Prof^a. Ms. Ivani de Lourdes Marchesi de Oliveira e à Supervisora de Ensino Sirley Adelaide Lepri, da Diretoria de Ensino Região de Franca, pelo apoio e incentivo aos bolsistas do Projeto Bolsa Mestrado.

À amiga e companheira de lutas, Maria Tereza Barbosa Mendonça, pela leitura e revisão do texto.

Aos meus colegas supervisores e demais colegas de trabalho, pelo apoio e sustentação emocional.

Aos diretores das dez escolas pesquisadas pela colaboração e confiança com que permitiram a realização da pesquisa, facilitando o contato com funcionários, professores, pais e alunos.

A todos os professores, funcionários, pais e alunos pesquisados, cujas colaborações foram imprescindíveis para o desenvolvimento deste trabalho.

Aos meus pais, pelos ensinamentos, pelos exemplos de vida e pela amorosidade com que trilham o caminho.

Às minhas filhas, Aline e Flávia, pela ajuda constante, participando e vivenciando com emoção todos os momentos desta construção. Impossível apontar todos os gestos e iniciativas... só elas sabem como foram decisivas.

Ao Marquinho, pela amizade, pelas discussões acadêmicas e pelo subsídio na aquisição de materiais bibliográficos.

À minha especial e saudosa Ivone. Impossível não me emocionar e deixar de agradecer sua pureza de alma, sua plenitude e sua dedicação incondicional.

À minha família, pelo apoio constante e pela paciência em ouvir minhas lamúrias.

Meus queridos:

Este trabalho não é só resultado de longas árduas horas de trabalho, mas também de muito envolvimento e paixão.

E esse momento final... representa uma explosão de emoção!

*O que vi, sempre, é que toda ação principia
mesmo é por uma palavra pensante.
Palavra pegante, dada ou guardada,
que vai rompendo rumos.*

João Guimarães Rosa

RESUMO

O presente trabalho propõe reflexão sobre o papel desempenhado pelo diretor de escola no âmbito das unidades de ensino, no que diz respeito ao compromisso social e educativo deste profissional. O tratamento metodológico contou com fundamentação teórica e pesquisa de campo efetuada em dez escolas públicas do Estado de São Paulo, pertencentes a quatro Diretorias Regionais de Ensino. Partiu-se da caracterização do diretor, analisaram-se as formas de participação e as possibilidades de gestão democrática. O foco priorizado foi o das ações cotidianas relacionadas às questões sociais que envolvem o contexto educacional, incluindo os dilemas e as alternativas afetos à qualidade de ensino adequada às expectativas das classes sociais menos favorecidas. Ficou evidente que a responsabilidade social da escola e, conseqüentemente, de seu diretor devem se relacionar especialmente com as questões curriculares. As ações rotineiras e mecânicas necessitam ser colocadas em xeque e o diretor deve ser o propulsor de um currículo em que se incluam capacidades motoras e afetivas, relação interpessoal, orientação para o trabalho e inserção social. Por ocupar lugar de destaque na sociedade e comumente se constituir no centro de formação da educação básica da comunidade, a escola torna-se também relevante espaço de construção e transformação cultural. O desenvolvimento de temas ligados às questões sociais referentes a cada realidade pode fornecer instrumentos para que o aluno pense, sinta e aja, tanto em relação a si mesmo, quanto em relação à comunidade. Os resultados revelam que as representações dos pesquisados, a ação cotidiana e os inúmeros desdobramentos que envolvem a atuação do diretor de escola apontam-no como liderança capaz de implementar e administrar políticas, projetar, articular, desencadear, capacitar, conscientizar, acompanhar e avaliar o desenvolvimento dos processos. Conclui-se, portanto, que, a partir das opções e decisões deste profissional, muitas ações transformadoras podem ou não ser desencadeadas.

ABSTRACT

The present work proposes a reflection about the role performed by the principal of a school in the realm of the teaching units, concerning the social and educational compromise of this professional. The methodological treatment had a theoretical foundation, and field research, and was taken in 10 Public Schools of São Paulo State, belonging to four Regional Teaching Directories. It was towards the characterization of the rights, and it was analysed the ways of participation and the possibilities of democratic conducting. The priority focus, was the daily actions related to the social issues, which involves the educational context, including the dilemmas and the alternatives related to the teaching quality, proper to the expectations of the lower social classes. It was evident, that the social responsibility of the school, and consequently, of its principal, must be related, especially the curricular issues. The mechanical and routine actions need to be put to the test, and the principal must be the center of a curriculum, in which are included the motor and affective capacities, inter-personal relation, orientation for the work, and social insertion. To occupy a highlighted position in society and commonly build in the center of basic formation, the school also becomes a relevant space of the construction and social transformation. The development of the themes linked to the social issues concerning each reality, may provide instruments, so that the student think, feel and act, as related to himself and as related to the community. The results revealed, that the representation of the researched people, the daily actions and the endless number of consequences that involve the acting of a principal of a school, point him as a leadership able to implement and administrate policies, project, articulate, provoke, capacitate, aware, follow and evaluate the development of the processes. Therefore, it was concluded that, from the options and decisions of this professional, many transforming actions can or not be provoked.

LISTA DE TABELAS

1 - Mecanismos de provimento de direção escolar nos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e das capitais, por região do Brasil -1996 a 1998.	55
2 - Quadro comparativo: aspectos da gestão no paradigma vigente (tradicional) e no paradigma emergente (novo)	177

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AC	Acre
Aids	<i>Acquired Immune Deficiency Syndrome</i> (Síndrome da Imunodeficiência Adquirida)
AL	Alagoas
AM	Amazonas
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
AP	Amapá
APM	Associação de Pais e Mestres
ATPs	Assistentes Técnico-Pedagógicos
BA	Bahia
CE	Ceará
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEE	Conselho Estadual de Educação
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CPF	Cadastro de Pessoa Física
DF	Distrito Federal
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Sócio-econômicos
DST	Doenças Sexualmente Transmissíveis
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ES	Espírito Santo
FGV-SP	Fundação Getúlio Vargas de São Paulo
FORUMDIR	Fórum de Diretores das Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas
Fórum DCA	Fórum Nacional Permanente de Entidades Não-Governamentais de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente
GO	Goiás
HTPC	Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IES	Institutos Educação Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INSS	Instituto Nacional de Seguro Social
Internet	<i>Interconnected Networks</i> (Redes Interconectadas)
IES	Instituto Educação Superior
ISE	Instituto Superior de Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MA	Maranhão

MARE	Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
MOVA	Movimento de Alfabetização da Cidade de São Paulo
MS	Mato Grosso do Sul
MT	Mato Grosso
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMS	Organização Mundial da Saúde
PA	Pará
PB	Paraíba
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PE	Pernambuco
PI	Piauí
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNAD	Pesquisa Nacional Amostra por Domicílio
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
RG	Registro Geral
PR	Paraná
PROERD	Programa Educacional de Resistências às Drogas e à Violência
PT	Partido dos Trabalhadores
PUC	Pontifícia Universidade Católica
RJ	Rio de Janeiro
RN	Rio Grande do Norte
RO	Rondônia
RR	Roraima
RS	Rio Grande do Sul
SC	Santa Catarina
SE	Sergipe
SECRIE	Secretaria de Inclusão Educacional do Ministério da Educação
SESU	Secretaria do Ensino Superior
SP	São Paulo
TO	Tocantins
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
USP	Universidade de São Paulo
SQC	Subquadro de Cargos Públicos
SQF	Subquadro de Funções-Atividades

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	01
 CAPÍTULO 1 - CARACTERIZAÇÃO DO DIRETOR ESCOLAR.....	33
1.1 O DIRETOR DE ESCOLA NO MAGISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DE SÃO PAULO.....	33
1.1.1 A origem do cargo.....	33
1.1.2 A institucionalização dos concursos.....	36
1.1.3 Os últimos concursos públicos.....	41
1.1.4 A Carreira do Magistério.....	43
1.1.5 Principais formas de provimento do cargo.....	46
1.1.6 Os cursos de Pedagogia e a formação do diretor escolar.....	59
1.1.6.1 A representação dos educadores sobre a formação dos diretores escolares..	68
1.1.7 As atribuições e a atuação do diretor	74
1.1.7.1 Retrospectiva histórica: os autores da Administração Escolar da década de 1950 à década de 1980.....	74
1.1.7.2 A década de 1990 e os pensadores da gestão democrática.....	88
1.1.7.2.1 Gestão democrática e participação: utopia ou possibilidades reais?	88
1.1.7.2.2 Processo gestor democrático e o binômio teoria/prática.....	98
1.1.7.3 Aspectos legais das atribuições dos diretores de escola.....	109
1.1.7.4 Atribuições do Diretor de Escola: a representação dos agentes educacionais.....	114
1.2 DIRETOR DE ESCOLA: ADMINISTRADOR OU GESTOR?.....	117
1.2.1 Novas formas de gestão para a administração pública gerencial.....	118
1.2.2 Mudanças paradigmáticas na administração escolar: a gestão democrática da escola pública.....	120
 CAPÍTULO 2 - DIRETOR DE ESCOLA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES.....	133
2.1 PARTICIPAÇÃO, MARGINALIDADE E MARGINALIZAÇÃO SOCIAL.....	133
2.2 O PAPEL DA ESCOLA NA FORMAÇÃO DE UMA SOCIEDADE PARTICIPATIVA.....	139
2.3 A RELEVÂNCIA DO GRÊMIO ESTUDANTIL NOS PROCESSOS DE PARTICIPAÇÃO.....	141
2.4 O PAPEL DOS CONSELHOS NAS PRÁTICAS DEMOCRÁTICAS.....	148
2.4.1 Repensando os Conselhos de Escola.....	149

2.4.2 A constituição.....	152
2.4.3 Funções.....	153
2.4.4 Atribuições fundamentais.....	154
2.4.5 Os diversos olhares aos Conselhos de Escola.....	155
2.4.6 Dificuldades enfrentadas pelos Conselhos.....	156
2.4.7 Conselhos de Classe/Série: novas perspectivas.....	161
2.5 A ATUAÇÃO DAS APMs COMO ÓRGÃOS PARTICIPATIVOS	165
2.6 A REPRESENTAÇÃO DA COMUNIDADE SOBRE SUA PARTICIPAÇÃO NO CONSELHO DE ESCOLA E NA APM.....	166
2.7 GESTÃO DEMOCRÁTICA: CONSENSO NO DISCURSO, INSUFICIENTE NA PRESENÇA.....	169
2.8 O AMPARO LEGAL: UM PONTO DE PARTIDA PARA A MUDANÇA DE PARADIGMAS.....	175
2.9 O DIRETOR DE ESCOLA EM PERSPECTIVA DE GESTÃO DEMOCRÁTICA.....	179
 CAPÍTULO 3 - QUESTÕES SOCIAIS : CONTEXTO, REPRESENTAÇÕES E QUALIDADE DE ENSINO.....	 185
3.1 A CRISE SOCIAL.....	185
3.2 REPERCUSSÕES NO ÂMBITO ESCOLAR.....	188
3.3 ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR E INCLUSÃO SOCIAL.....	193
3.4 O PAPEL DO ESTADO NO ÂMBITO SOCIAL E EDUCACIONAL.....	196
3.5 QUALIDADE DE ENSINO: DILEMAS, CONFLITOS E ALTERNATIVAS.....	198
3.5.1 A representação da comunidade.....	199
3.5.2 Escola Pública: avaliando a qualidade e propondo novos rumos.....	206
3.5.3 A opção pela qualidade social do ensino.....	216
 CAPÍTULO 4 - DIRETOR DE ESCOLA: COMPROMISSO SOCIAL E EDUCATIVO	 225
4.1 A RESPONSABILIDADE SOCIAL NA ESCOLA.....	225
4.2 INFLUÊNCIA DO CURRÍCULO NA FORMAÇÃO SOCIAL DOS DISCENTES	235
4.2.1 Questões relativas ao emprego.....	243
4.2.1.1 Soluções para o desemprego.....	248
4.2.2 O trabalho de crianças e adolescentes menores de 16 anos.....	249
4.2.3 A prevenção ao uso das drogas.....	255
4.2.4 A gravidez na adolescência.....	262
4.2.5 O sistema de saúde e previdência social.....	265
4.2.6 Os preconceitos.....	271
4.2.7 Distribuição de renda.....	276
4.2.8 Programas sociais.....	281
4.2.8.1 A atuação das políticas públicas.....	282
4.2.9 A fome.....	286
4.2.9.1 Com fome na escola.....	290

4.2.10 Direitos do consumidor.....	291
4.2.10.1 Escola: potencial para conscientização.....	292
4.2.12 Violência.....	294
4.2.13 Direitos trabalhistas.....	298
4.3 DIRETOR DE ESCOLA: LIDERANÇA NA IMPLANTAÇÃO DE UM CURRÍCULO SOCIAL.....	300
 5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS	303
 REFERÊNCIAS	321
 ANEXOS	337

INTRODUÇÃO

Dúvidas e incertezas se imiscuem nas práticas rotineiras, embaralham verdades estabelecidas e crenças consagradas. É por meio dessas contradições e discrepâncias que ocorrem, nos indivíduos de espírito investigativo e não-acomodados, movimentos de descobertas, de revelações, de redução de conflitos, de minimização de diferenças.

Ao homem contemporâneo necessário se faz aguçar o pensamento, exercitar a busca e a investigação. A condução irrefletida promove, certamente, rumo incerto e acarreta, rotineiramente, incômodo homeopático e desestabilizador.

A presente pesquisa propõe-se a desvelar caminhos, com vista a transcender um estado acomodado de certo domínio do conhecimento. Tem-se aqui como premissa que a fundamentação científica no desenvolvimento de trabalho na área educacional, vinculando dimensões sociais ao processo educativo, possibilita a adoção de práticas pedagógicas ajustadas à transformação social. Acredita-se que no âmbito da gestão escolar, tema definido para as reflexões deste trabalho, repousa relevante faceta desse conhecimento e ação educativa que, com certeza, podem subsidiar nessa metamorfose. Refletir, portanto, sobre o compromisso social e educativo do gestor educacional no âmbito da escola, mais especificamente de seu diretor, é o objetivo fundamental deste trabalho.

Ao iniciar esta reflexão, torna-se relevante repensar o papel da escola na sociedade contemporânea, já que é neste espaço que o dirigente escolar desempenha suas funções. Evidentemente, esta instituição faz parte da sociedade, nela influi e por ela é amplamente influenciada. A escola constitui um subsistema do sistema social.

O termo “sistema”, derivado do latim, significa, segundo os dicionários etimológicos, um conjunto de elementos, materiais ou ideais, entre os quais se possa encontrar alguma relação, método ou processo.

Nos textos e documentos escolares, os termos “sistema” e “sistema escolar” têm se prestado a uma série de ambigüidades que complicam sobremaneira suas compreensões. Portanto, se historicamente não se apresentaram unívocos, requerem esclarecimentos que podem levar a maior precisão conceitual, o que justifica aqui pequena digressão.

Em seus estudos sobre a temática, Abreu (1998) confirma a dificuldade de consenso sobre o tema e informa que a expressão “sistema de ensino” aparece vinculada à educação a partir da Constituição de 1946, suscitando contínuos estudos e tentativas de definições.

Na década de 1950, o reconhecido autor da área da administração escolar no Brasil, José Querino Ribeiro, já se referia a sistema escolar, apresentando a seguinte definição:

Por sistema escolar se entende um conjunto de escolas que, tomando o indivíduo desde quando, ainda na infância, pode ou precisa distanciar-se da família, leva-o até que, alcançado o fim da adolescência ou a plena maturidade, tenha adquirido as condições necessárias para definir-se e colocar-se socialmente, com responsabilidade econômica, civil e política (1954 apud DIAS, 2001, p.127).

No entanto, praticamente todos os trabalhos partem da definição geral do termo “sistema” de Lalande (1960 apud DIAS, 2001, p.127) postulada na década de 1960: “Conjunto de elementos, materiais ou não que dependem reciprocamente uns dos outros, de maneira a formar um todo organizado”. Traduz-se, assim, a concepção original de um conjunto de elementos interdependentes, onde uma parte não pode existir sem a outra, constituindo estrutura organizada.

Desde a década de 1970 até a atualidade, vários autores, dentre os quais Dias (2001), Alonso (1979), Ferraz (1972), Saviani (1996), Romão (1997) e Abreu (1998) se pronunciaram sobre a questão.

Para Dias (2001), o sistema escolar está contido em um sistema mais amplo, que é o seu supersistema, e este, por sua vez, na sociedade. De acordo com o esquema proposto por este autor, o sistema escolar é constituído de estrutura de sustentação¹ e da rede de escolas². Os elementos que partem da sociedade em direção ao sistema escolar – como objetivos, conteúdo cultural, professores e outros recursos humanos, recursos financeiros, recursos materiais e alunos – são denominados *inputs*. Constituem os *outputs*, elementos

¹ Para Piletti (1998, p.14), estrutura de sustentação “é uma estrutura administrativa do sistema escolar. Na estrutura de sustentação do sistema escolar podemos distinguir três elementos principais: elementos não materiais, entidades mantenedoras e administração”.

² Para Piletti (1998, p.14), rede de escolas “é um subsistema que compreende o conjunto de escolas de um sistema escolar. A rede escolar constitui a estrutura didática do sistema escolar e apresenta duas dimensões: uma vertical, que compreende os diversos níveis de ensino - infantil, fundamental, médio e superior-, e outra horizontal, que abrange as várias modalidades de ensino, como as diversas habilitações profissionais”.

que partem do sistema escolar para a sociedade, representando a melhoria do nível cultural da população, o aperfeiçoamento dos indivíduos, a formação de recursos humanos e os resultados de pesquisas.

Além da interdependência entre os elementos, o sistema escolar pode ser classificado como aberto, por apresentar comunicação constante com o ambiente, havendo um movimento de entrada e outro de saída. “O sistema aberto recebe do ambiente novos elementos, matéria-prima, energia, informações - *inputs* - e devolve ao ambiente produtos do sistema - *outputs*” (DIAS, 2001, p. 128).

Para Alonso (1979, p.79), “sistema é um conjunto de objetos inter-relacionados cujas propriedades características também estão relacionadas entre si”. Mesmo que superficialmente as escolas pareçam independentes, por terem sede determinada, clientela específica de alunos, corpo docente próprio, horários, programas, projetos ou atividades peculiares, há interdependência e inter-relação entre elas.

Para esta autora, se a escola fosse considerada um sistema fechado, teria como consequência a inobservância dos diferentes ambientes organizacionais e, conseqüentemente, a dependência quanto a esses ambientes. Isso leva à ênfase nos princípios de funcionamento interno em detrimento das informações do meio exterior e, portanto, do preenchimento adequado das funções gerais do sistema. Como consequência, prejudica o intercâmbio de se retirarem do ambiente informações básicas para definir e rever os seus propósitos, e em contrapartida, oferecer “bens” e “serviços” essenciais .

É relevante também a conceitualização de Sistema de Ensino da professora Esther de Figueiredo Ferraz, conselheira do Conselho Federal de Educação, apresentado na IX Reunião Conjunta dos Conselhos de Educação em 1972, resgatada por Chieco:

Realidade educacional complexa e, muitas vezes, ao extremo diversificada, que adquire unidade, coerência e sentido na medida em que trabalhada pelas normas traçadas pela autoridade competente, se deixa conduzir em direção aos fins que esse país julga dever atingir pela educação (1997 apud ABREU, 1998, p.27).

Ainda considerando a evolução do conceito de sistema, em sentido geral, Saviani (1996, p.80) assim o define: “Sistema é a unidade de vários elementos intencionalmente reunidos, de modo a formarem conjunto coerente e operante”. Dessa forma, sistema

resulta da atividade sistematizada e, portanto, busca intencionalidade para realizar determinadas tarefas.

Oferece ainda sua contribuição ao postular que: “Sistema de ensino significa, assim, uma ordenação articulada dos vários elementos necessários à consecução dos objetivos educacionais preconizados para a população à qual se destina” (1996, p.119). Mas, por outro lado, assevera também que o termo sistema é utilizado de forma confusa em educação, assumindo diferentes significados. Em seus estudos, observou que no artigo 211 da Constituição de 1988 o termo sistemas de ensino estaria tratando da organização das redes escolares, portanto, aparentemente como sinônimo de redes de escolas. Daí se derivam as expressões sistema estadual, sistema municipal e sistema particular. Por não caber aos municípios a prerrogativa de legislar sobre educação, cultura, ensino e desporto - como ocorre com a União, Estados e Distrito Federal - eles não dispõem da faculdade de instituir sistemas próprios de ensino, ficando assim subordinados aos respectivos Estados.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96 amenizou a polêmica quando estabeleceu com clareza a existência dos sistemas municipais de ensino. O inciso III do artigo 11 estabelece que cabe aos municípios: “Baixar normas complementares para o seu sistema de ensino” (BRASIL, 1996), provavelmente buscando respaldo nos incisos I e II do artigo 30 da Constituição (BRASIL, 1988) que afirmam, respectivamente, a competência dos municípios para “legislar sobre assuntos de interesse local” e “suplementar a legislação federal e a estadual no que couber”.

Para Romão e Padilha,

Sistema é um conjunto coerente, a unidade de múltiplos elementos, reunidos sob um único princípio, idéia, concepção ou fim. É entidade relativamente autônoma de dependências internas. Um sistema pressupõe a articulação e não a justaposição, nem a anulação dos subsistemas (1997, p.6).

Dessa forma, o conceito de sistema para estes autores implica também em reunião, ordenação e unidade na diversidade. Não se limita em apenas se juntar ou somar as partes, mas em percebê-las de tal forma integradas e interagindo, que se torna impossível conhecer cada uma independentemente do todo e vice-versa.

Ainda acrescentam que:

No caso da rede escolar, não é a mera justaposição ou a soma das escolas que caracteriza um sistema ou subsistema, mas um novo sujeito, inter-escolar, inter-redes, inter-instâncias, governamentais ou não, que respeita a individualidade das unidades menores e as articula num todo mais vasto, numa nova realidade educacional (ROMÃO; PADILHA, 1997, p.6).

Concebe-se, assim, também a idéia de um todo coerente, de unidade de múltiplos elementos articulados para um mesmo fim. Os mesmos autores esclarecem ainda que os sistemas educacionais nasceram da necessidade de tornar a educação intencional e se configuram por meio do embate de forças antagônicas, em que as forças de dominação e resistência promovem constante tensão dialética que se desestruturam e reestruturam por meio da coerção ou da pactuação.

Abreu em seus estudos sintetiza as propostas, afirmando que:

Sistema de ensino corresponde a um conjunto de instituições de ensino - públicas ou privadas, de diferentes níveis e modalidades de educação e de ensino, e de órgãos educacionais-administrativos, normativos e de apoio técnico, elementos distintos mas interdependentes que interagem entre si com unidade e coerência (o que não exclui contradições e ambigüidades), a partir de um conjunto de normas comuns elaboradas pelo órgão competente, visando ao desenvolvimento do processo educativo (1998, p.36).

Assim, a intencionalidade fica explicitada por meio das normas educacionais e correspondem ao embate de forças em disputa na sociedade.

A idéia central de sistema continua prevendo a existência das partes que mantêm sua individualidade e especificidade, articulam-se entre si e formam uma unidade. E, todo sistema se insere em estrutura mais ampla. Esse contexto constitui um supra-sistema, assim como cada sistema é ele mesmo supra-sistema para suas partes. Cada parte também pode se considerar um sistema.

A tendência do sistema escolar é reproduzir dentro de si as condições da sociedade.

Todo sistema escolar é montado para cumprir uma função social. Portanto cabe à sociedade, por seus órgãos legítimos de decisão, estabelecer os objetivos a serem buscados, que são as expressões dos anseios, das aspirações, dos valores e das tradições da própria sociedade (DIAS, 2001, p.127).

Particularmente no âmbito do ensino, esta intencionalidade é essencialmente traduzida por meio de leis específicas e o papel dos líderes escolares é indiscutivelmente importante para que as escolas não se desviem das necessidades sociais e que possam se impor, influenciando as determinações legais.

Se a escola deve estar atenta às transformações da sociedade, seus diretores, além de toda a equipe escolar, precisam trabalhar para desenvolver um sistema que permita troca equilibrada de informações com o meio. Ela só mantém a abertura necessária caso não se isole da estrutura social geral da comunidade, e só garante o equilíbrio, se filtrar os *inputs* ambientais à luz dos objetivos escolares. Ainda, conforme Dias (2001, p.481), “um sistema absolutamente aberto não sobrevive e o corpo docente da escola precisa ter um senso de direção e propósito”. Assim, a equipe precisa atentar-se à necessidade de análise e avaliação constante desses propósitos, mediante retroinformação, para selecionar bem os *inputs* do meio ambiente.

Para Kimbrough,

As escolas nunca devem se tornar sistemas fechados, insensíveis às necessidades e desejos manifestos pelo homem. Em segundo lugar, a escola pública não pode cumprir um papel onipotente; é necessária a cooperação com outros setores da sociedade. Em terceiro lugar, o diretor escolar e seu corpo docente devem ser estudantes de mudanças prospectivas na sociedade e devem estar conscientes das implicações que estas mudanças têm sobre a educação (1978, p.480).

Há, portanto, necessidade de clareza em relação ao papel da escola perante a sociedade, pois emanam desta inúmeras expectativas em relação ao fim a que aquela se propõe. Também é preciso que a escola esteja atenta ao definir parâmetros para a função administrativa dentro dela mesma e no sistema de ensino em geral.

Se a escola deve manter comunicação com setores significativos da sociedade e não ignorar que nesta, ininterruptamente, anuncia-se enorme quantidade de mudanças, a turbulência é diuturna. Os pontos mais citados para estas mudanças se resumem nas alterações do modo de produção e, conseqüentemente, nas rápidas e profundas transformações tecnológicas, na globalização, na competição exacerbada pela conquista de

mercados, nas novas relações do trabalho, nas modernas tecnologias de comunicação e informação e na democracia política. Evidentemente, a sociedade do futuro tem por base de construção todas essas premissas e nada é mais pertinente do que considerá-las, ao se traçar estratégias de ação.

As revoluções intelectuais que se efetivam neste contexto são de longo alcance. Para Kimbrough (1978, p.481), “idéias poderosas estão sendo espalhadas dentro da revolução, das penas de estudiosos muito profundos”, e especificamente na escola e na função do diretor escolar, surgem enormes desafios. Para Ferreira:

A escola está inserida na sociedade global e na chamada “sociedade do conhecimento”. Violentas e profundas transformações no mundo do trabalho e das relações sociais vêm causando impactos desestabilizadores a toda humanidade, e conseqüentemente exigindo novos conteúdos de formação, novas formas de organização e gestão da educação, ressignificando o valor da teoria e da prática da administração da educação (2001, p.295).

Portanto, no contexto da chamada sociedade do conhecimento, novas demandas e exigências se colocam para a escola, que passa a significar importante papel na formação do cidadão. Esta não pode se responsabilizar apenas pelas questões rotineiras do processo ensino-aprendizagem, mas também garantir processo educacional mais amplo, voltado para as relações intra e extra-escolares, numa articulação que envolva comunidade interna, formada por alunos, professores, funcionários, direção, além das famílias e de toda a comunidade externa.

Neste sentido, a forma de organizar a administração escolar pode representar papel fundamental para a vida futura daqueles que passam por esta instituição. Nos seus processos de organização e gestão, na sua responsabilidade e cuidado em garantir que a educação se faça com qualidade para todos é que são vislumbradas possibilidades de acesso às oportunidades sociais. Outrossim, o desmazelo do caráter social includente da escola acarreta no descumprimento de sua função social e do seu papel político-institucional.

As diretrizes emanadas pelas políticas públicas fornecem direcionamento e estabelecem linhas de ação. A escola não está, portanto, desvinculada de uma política educacional que, por sua vez, também se encontra articulada às relações econômicas,

políticas e sociais mais amplas e que determinam as características da formação do aluno.

Para Kimbrough:

O diretor escolar precisa dedicar tempo para discutir com outros educadores e com o corpo docente as mudanças futuras da sociedade. Isto significa que ele precisa dedicar tempo regularmente para analisar problemas acima do dia-a-dia da manutenção da escola (1978, p.482).

É necessário, portanto, clareza para examinar as coerências e discrepâncias das decisões e dos encaminhamentos de políticas educacionais para que a gestão se caracterize como efetiva possibilidade de orientação ao mundo do trabalho e formação da cidadania.

Historicamente, tem-se buscado prioritariamente o conhecimento científico tanto no campo da administração pública, quanto no campo da administração da educação, mediante importação de modelos estrangeiros. Para Sander (1981), uma certa “orientação comercial” para os rumos da administração, importada do “além-mar” como receitas para países em desenvolvimento, foi no caso brasileiro utilizada para resolver problemas de características diversas e teve, com sua aplicação, resultado negativo, no sentido de promover prejuízos econômicos, políticos e culturais. Como consequência, durante muito tempo se estabeleceu processo de pensar a administração como método universal, instrumento neutro, tecnologia mecânica para resolver problemas que não tinham absolutamente esta característica, conforme esclarece o autor:

[...] é dessa forma que muitas Escolas de Administração e Faculdades de Educação ensinavam os dogmas universais da administração científica, do racionalismo burocrático e da administração gerencial da escola clássica, como se fossem automaticamente aplicáveis a quaisquer organizações, independentemente de sua natureza e do tipo de sociedade em que funcionam (SANDER, 1981, p.8).

O ideário corrente consagrava as teorias vigentes. Conforme análise de Heloani, Fayol afirmava serem contraditórias as práticas de administração em geral e defendia uma educação relacionada à Administração. “Para Fayol, a disseminação dos cursos de administração por todas as escolas propiciaria a constituição do que ele denominava ‘doutrina consagrada’ e possibilitaria a unificação de todo acervo organizacional já existente nas fábricas, no exército, no Estado, etc” (2003, p.62).

Querino Ribeiro, em sua obra original *Ensaio de uma teoria da administração escolar*, publicada em 1952 sob a forma de boletins pela antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (USP), ao definir a administração escolar, pronunciou-se da seguinte forma:

Administração Escolar é o complexo de processos, cientificamente determináveis, que, servindo a certa filosofia e a certa política de educação, desenvolve-se antes, durante e depois das atividades escolares para garantir-lhes unidade e economia (1988, p.179).

E ao enumerar as atividades da administração escolar em “planejamento, organização, assistência à execução, medida ou avaliação de resultados, relatório crítico” (RIBEIRO, 1988, p.119) traduz os princípios da doutrina de Fayol, isto é, princípios da administração clássica com movimentos científico, burocrático e gerencial. É notório, principalmente pelas publicações da área, que os princípios considerados válidos e adotados pelos educadores pioneiros eram aqueles que também tinham validade para a administração em geral.

Conforme relata Sander (1981), por ocasião do I Simpósio Brasileiro de Administração Escolar realizado em fevereiro de 1961 e organizado por Querino Ribeiro, os princípios da administração clássica foram mantidos pelos especialistas de administração em educação no Brasil. Este autor recorre ao documento relativo ao evento e para apontar os limites colocados para o conceito de administração escolar:

A administração escolar supõe uma filosofia e uma política diretoras pré-estabelecidas; consiste no complexo de processos criadores de condições adequadas às atividades dos grupos que operam na escola em divisão de trabalho; visa a unidade e economia da ação, bem como o progresso do empreendimento. O complexo de processos engloba atividades específicas – planejamento, organização, assistência à execução (gerência), avaliação de resultados (medidas), prestação de contas (relatório) – e se aplica a todos os setores da empresa – pessoal, material, serviços e financiamento (SANDER, 1981, p.18).

Ainda sob a perspectiva de Ribeiro, Félix também observa:

A complexidade alcançada pela escola, exigindo-lhe cada vez mais unidade de objetivos e racionalização do seu funcionamento, levou-a a que ela se inspirasse nos estudos de Administração em que o Estado e as

empresas privadas encontraram elementos para renovar suas dificuldades decorrentes do progresso social. Sendo evidente a semelhança de fatores que criam a necessidade de estudos de administração pública ou privada, a escola teve apenas de adaptá-la à sua realidade. Assim, a Administração Escolar encontra seu último fundamento nos estudos gerais de Administração (1985, p.72).

Observações de Paro (2002, p.124) corroboram com a mesma visão sobre essa tendência administrativa: “de modo geral, os trabalhos teóricos sobre Administração Escolar publicados no Brasil adotam, implícita ou explicitamente, o pressuposto básico de que, na escola, devem ser aplicados os mesmos princípios administrativos adotados na empresa capitalista”, assim como as de Félix:

Os teóricos da Administração Escolar procuram utilizar nos seus estudos as teorias da Administração de Empresa, procurando alcançar um grau de “cientificidade” necessário para comprovar a importância da Administração Escolar como orientação teórica capaz de assegurar o funcionamento satisfatório da organização escolar em correspondência às expectativas da sociedade (1985, p.72).

Essa tendência pode ser explicada pelo fato de a sociedade brasileira estar incluída no contexto capitalista ocidental, indicando que os interesses do capital se fazem presentes nos objetivos de qualquer instituição. Assim, a administração da educação não se desvincularia desses princípios empresariais e pela questão da produtividade.

Félix (1985) destaca dois pressupostos básicos que estão subjacentes a essas posições assumidas pelos teóricos da Administração de Empresa e da Administração Escolar.

No primeiro deles, argumenta que é possível administrar a escola segundo os mesmos princípios e modelos utilizados pelas teorias da Administração de Empresa, já que, apesar de os objetivos serem diferentes, as organizações são semelhantes, têm estruturas similares. Portanto, torna-se necessário promover adaptações que levem à obtenção das metas específicas. Fundamenta sua argumentação, citando Chauí e Trecker, conforme abaixo:

Com efeito a administração possui seu próprio sistema de regras, normas e preceitos, seus próprios princípios acerca do ato administrativo

independentemente do objeto ou realidade que está sendo administrada. Em outras palavras, do ponto de vista da administração, a Volkswagen, a universidade, o primeiro e o segundo graus, o Detran, a P.M., o museu de arte, o cinema, o teatro, a Bom-Bril ou a Bendix são absolutamente equivalentes. Não há, do ponto de vista da administração, algo que individualize ou singularize esses “objetos”, pois são todos igualmente administráveis, isto é, organizáveis, planejáveis (CHAUI, 1980, p.24 apud FÉLIX, 1985, p.73).

As instituições de serviço também não diferem muito das empresas no que diz respeito ao trabalho e encargos do administrador, ao planejamento e à estrutura da organização ou mesmo aos encargos e à estrutura da alta administração. Internamente, as diferenças tendem a ser diferenças de terminologia e não de substância. [...] O processo administrativo é essencialmente o mesmo em todo o empreendimento humano. Inclui determinação de objetivos, garantia de recursos, determinação de política de ação e padrões de serviço, distribuição de recursos de conformidade com o plano de trabalho, manutenção da operação de forma a produzir a quantidade e qualidade desejadas de serviço, avaliação e contabilidade para o uso dos recursos (TRECKER, 1967, p.20 apud FÉLIX, 1985, p. 74).

Assim, as organizações, incluindo-se as prestadoras de serviços eram encaradas como equivalentes e sujeitas a semelhantes processos administrativos, independentemente do objetivo e da realidade de atuação.

O segundo pressuposto é o de que a eficiência da organização escolar e o sistema escolar como um todo, para adequar-se às condições sociais existentes e atingir os objetivos que são determinados pela sociedade, necessitam assimilar métodos e técnicas de administração que garantam a eficiência do sistema, justificando assim a sua própria manutenção.

Heloani discorre sobre a questão e expõe com significativos exemplos a enorme abrangência das teorias de Taylor sobre muitos aspectos da vida moderna, inclusive aqueles ligados à educação.

Tudo o que esteja ligado à maximização de recursos no tempo tem a marca inconfundível da otimização de tempos e recursos, característica da administração taylorista, sejam entregas pelo correio, robôs em linha de montagem informatizada, alimentação do tipo fast-food como a do MacDonald's, hospitais, ou lazer previamente planejado e sistemático (excursões), currículos de escolas e, entre inúmeras outras áreas, cursinhos pré-vestibulares, em que segmentos informativos ministrados por professores “superespecializados” justapõem-se, pressupondo-se o “superaproveitamento” do tempo em ritmo de trabalho “superintensivo” e oferecendo como recompensa a “prosperidade” proporcionada pela entrada nas melhores faculdades (2003, p.40).

Esse tipo de administração focado como incondicional e que se aplica aos mais diversos tipos de situações considera que a ordem capitalista seja a mais avançada possível e que representa todo o arcabouço necessário para o progresso humano. Assim, todas as organizações estariam sob essa mesma perspectiva e bastaria a aplicação de regras administrativas para a garantia de solução de qualquer problema, já que estes, desvinculados do contexto social e de todas as contradições presentes na sociedade, seriam banalmente avaliados como obstáculos decorrentes de uma má utilização de recursos disponíveis, da incompetência das pessoas em suas tomadas de decisões ou do incorreto direcionamento na solução das tarefas.

Em se tratando da escola, é relevante que sejam consideradas características específicas especialmente ligadas aos objetivos desta instituição, já que não visam a produção de bens materiais ou serviços rápidos e concretos, passíveis de valoração imediata.

Nelas há uma especificidade e uma peculiaridade no trabalho efetuado, pois este se traduz essencialmente na aprendizagem e na formação dos alunos, que são “matérias-primas” bastante singulares. Assim, se requer da escola participação nos processos, especialmente os que não se enquadram nos limites de previsibilidade e sistematização dos sistemas de produção das empresas em geral.

Alonso (1979) faz relevantes considerações sobre a incapacidade da escola em responder à sua função básica perante a sociedade. Argumenta que a literatura educacional, ao discutir a problemática do ensino brasileiro, na tentativa de sugerir soluções ou mesmo minimizar os problemas, propõe alternativas que geralmente não passam de aumento da escolaridade e ampliação dos recursos. Não são vislumbradas, entretanto, efetivas ações no sentido de se verificar o rendimento das escolas, a eficiência de seu trabalho e o adequado emprego dos recursos utilizados. Nesse sentido, muitos são os autores que criticam a escola da sociedade atual, chegando alguns à proposição radical de sua extinção, como sugere Illich (1973), cuja argumentação é a de que grande parte daquilo que o indivíduo aprende é fruto de interação pessoal ocorrida fora dela.

A escola carece, portanto, de estudo e de ação sistemática que a torne mais apta a atender as exigências contemporâneas, pois são claras as suas desvantagens diante dos instrumentos informais de educação desenvolvidos na sociedade. Os atuais veículos de

comunicação acabam apresentando-se como instrumentos capazes de sugerir, influenciar, formar e desenvolver habilidades nos indivíduos.

Uma forma de atender essa propalada adequação da escola seria priorizar o atendimento de objetivos bem definidos e plenamente garantidos de condições estruturais que possam garantir a organização escolar menos como entidade institucional burocratizada e mais como entidade social.

Trata-se de introduzir aqui uma alteração no modo de conceber a escola, passando de um organismo meramente institucional, isto é, preso à tradição e tendendo a cristalizar normas e valores para uma “organização escolar”, compreendida esta como uma entidade social especialmente dirigida para a consecução de determinados fins (os quais são retomados e explicitados através do tempo) e preocupada com a “ação eficiente” (ALONSO, 1979, p. 11).

Assim, se a escola se organizar por meio de escopos bem definidos e direcionar esforços e recursos disponíveis, pode determinar a sua eficiência. Além disso, os objetivos propostos são susceptíveis de mudança ao longo do tempo, já que a escola não só pode por si mesma alterar metas prévias, como também, por ser parte integrante da sociedade, constituir-se como órgão sujeito a transformações.

Partindo desses pressupostos e considerando a ineficácia da escola, pode-se admitir que, no Brasil, a Administração Escolar não trilhou por caminho próprio, orientado por suas especificidades e afinado com objetivos específicos de cada instituição. A tendência que se configurou foi a de visualizar a administração como simples técnica, e considerar que, na educação escolar, os objetivos também podem se assemelhar aos da indústria ou aos do comércio. Se, na educação escolar, os objetivos se direcionam para o trabalho intelectual, o desenvolvimento dos valores éticos e morais e a formação global da criança e do adolescente em muito se distanciam do trabalho material, do perfil de mão-de-obra e, principalmente, dos fins que visam prioritariamente ao lucro financeiro e à riqueza material.

Pode-se depreender, por meio das palavras de Bello, o extremo desta interpretação:

Já se tem levado esse propósito de identificar os métodos e processos da Administração Escolar e da administração industrial ao ponto de se considerar a escola como uma oficina ou uma fábrica, os professores, como operários, os alunos como matéria-prima, os diplomados, como produto manufaturado, os pais, como fornecedores e a sociedade como cliente (1969, p. 20).

Fica evidente, assim, o grau de deturpação a que foi submetida a administração escolar e, por efeito, a escola.

Como conseqüência, pode-se assegurar que perdurou, por aqui, a imposição dos mecanismos da administração capitalista que resultaram, no mínimo, em escola ineficaz, detentora de postura acrítica e de ignorância generalizada dos seus problemas de natureza social e educacional.

Félix confirma o exposto quando trabalha a análise da administração escolar, identificando os pressupostos assumidos por esta dentro de perspectiva ideológica. Na teoria, procura-se validar a estrutura burocrática do sistema escolar, mas na prática, vê-se a política educacional do Estado condicionando a educação ao projeto de desenvolvimento econômico associado ao capitalismo mundial:

Na medida em que a prática da administração escolar é tratada do ponto de vista “puramente” técnico são omitidas as suas articulações com as estruturas econômica, política e social, obscurecendo a análise dos condicionantes da educação. As normas técnico-administrativas que são propostas como normas para o funcionamento do sistema escolar constituem um produto desses condicionantes. No entanto, elas são adotadas e implementadas como se fossem autônomas, isentas das determinações econômico-sociais (1985, p.81-82).

Sendo, portanto, a escola subsistema da sociedade, não é possível considerá-la sob o ângulo de perspectiva absolutamente técnico, de neutralidade e de desvinculação de condicionamentos econômicos, políticos e sociais. Assim procedendo, isto é, isentando-a e desconectando-a desses objetivos mais prementes da sociedade, é possível desvinculá-la da possibilidade de articulação com metas educacionais consentâneas com perspectiva social mais abrangente.

A administração escolar que se pautar pelas regras que atendam ao interesse do capital, conforme nas empresas, vem funcionar como fator de homogeneização do comando exercido pela classe burguesa comum na sociedade. Esse processo poderia ser revertido, se, direcionada contra os interesses da conservação social, a educação contribuísse para a instrumentalização cultural das classes trabalhadoras.

Estudos recentes da administração escolar corroboram essa mesma perspectiva. Para Bordinon e Gracindo:

O modelo burocrático de gestão tem sua origem nas teorias organizacionais clássica e científica, incorporando as remodelagens das teorias mais recentes, gestadas no caldo da cultura positivista, cartesianamente concebidas, dando-lhe sua feição estrutural-funcionalista. O eixo central de umas e outras é baseado no poder central, de superintendência, delegação e distribuição de tarefas, mantida a unidade de comando e os controles, onde o sujeito é poder e o objetivo é a subordinação (2001, p.161).

Este é um modelo profundamente convergente com as tendências burocráticas de administração, uma vez que valoriza a produtividade, a eficiência/eficácia³ e dá ênfase especial ao conceito de “Qualidade Total”⁴, que tem bases econômicas amplamente valorizadas. Nesta tendência, o mérito é do previsível, da rotina, e da acomodação dos conflitos. A busca pelo novo pode comprometer a eficiência, por isso o risco e o desafio são condenados. O perfil dos dirigentes se baseia no princípio da autoridade e da competência técnica, pois alcançar a eficiência é o escopo primeiro. Essa escola burocrática perdura e forma súditos, valorizando a fórmula de gestão empresarial, que atentada para a busca da eficiência/eficácia, investe nos resultados que incentivam a competitividade e o sucesso individual.

Paro ressalta, além da importância da competência técnica - tanto em termos administrativos quanto pedagógicos, que possibilitam ao diretor desempenhar satisfatoriamente suas múltiplas atividades - a importância do caráter político que assume a prática administrativa da escola. Enaltece que ela se transforma em práxis revolucionária, apenas quando se eleva ao nível da consciência filosófica da práxis educativa. “Daí a necessidade de posse, por parte dos responsáveis pela Administração Escolar, em especial dos educadores, de consciência crítica da realidade social, que os

³ Para Sander (1981), a eficiência preocupa-se com a otimização de recursos e materiais, enquanto a eficácia busca o alcance dos objetivos e dos fins da educação, por meio da utilização adequada dos cenários pedagógicos e das tecnologias educacionais.

⁴ Para Libâneo (2004), aplicada ao sistema escolar e às escolas, a qualidade total tem como objetivo o treinamento de pessoas para serem competentes no que fazem, dentro de uma gestão eficaz de meios, com mecanismos de controle e avaliação dos resultados, visando a atender a imperativos econômicos e técnicos.

capacite a melhor servirem aos interesses das classes trabalhadoras” (PARO, 2002, p. 167).

O autor considera ainda que se torna imprescindível o engajamento político do educador não só no âmbito da instituição escolar, mas onde se tornar possível sua atuação, como, por exemplo, na família e em outras entidades da sociedade civil. Mesmo que haja insegurança na escolha do caminho, é preciso que ele seja o mesmo trilhado pela classe trabalhadora no sentido de dirimir as desigualdades sociais e possibilitar a invalidação da dominação.

Configura-se, assim, o educador como autêntico intelectual no sentido gramsciano do termo: sua função, embora dizendo respeito às coisas do espírito, do intelecto, não se restringe a isso, mas inclui sobretudo sua ligação orgânica a uma classe fundamental no mundo da produção, ou seja, à classe trabalhadora (PARO, 2002, p.168).

Os problemas que afloram nas escolas são, geralmente, atribuídos à incompetência das pessoas ou grupos e são percebidos apenas como problemas administrativos, ignorando-se de onde provêm, quais suas causas, descartando-se, assim, qualquer ligação com o todo social.

Essa perspectiva administrativa contribui para que muitos diretores de escola pública venham a se tornar déspotas com seus dirigidos e subservientes aos dirigentes dos órgãos centrais, esquecendo que sua principal função, e a mais importante, é realizar, por intermédio da administração uma liderança política, cultural e pedagógica, a fim de garantir o atendimento das necessidades educacionais de sua clientela, cuidando da elevação do nível cultural das massas (HORA, 1994, p.18).

Registra-se, dessa forma, um paradoxo na ação dos administradores escolares, com postura dúbia, ora de bajulação aos hierarquicamente superiores, ora de autoritarismo em relação ao dirigidos. Nessa ambigüidade, esquecem-se sobremaneira da expectativa e das necessidades de sua clientela, desvinculam-se da reflexão sobre a importância de sua atuação para o atendimento da qualidade de ensino adequada às necessidades culturais, educacionais e sociais de seu público.

Nesse sentido, o administrador, em vez de se dedicar a atividades direcionadas a programas educacionais comprometidos com a qualidade de ensino e com as necessidades escolares da comunidade, atua como repassador de ordens de órgãos intermediários e centrais. Caso ouse transgredir, corre riscos que variam de advertências à substituição, por “incomodar” o sistema.

Em seu papel de gerente - é assim que ele é colocado diante do Estado - sente sobre si todo o peso de constituir-se no responsável último pelo cumprimento da Lei e da Ordem na escola e tem consciência que poderá ser punido por qualquer irregularidade que aí se verifique (PARO, 2002, p.134).

O mesmo autor argumenta ainda que o diretor passa a assumir posição contraditória e inconciliável, pois, como educador, espera-se que cuide eficazmente dos objetivos educacionais da escola, e, como gerente, que se envolva com o repasse de determinações emanadas de órgãos superiores que bombardeiam diuturnamente a unidade escolar com significativo número de leis, pareceres, resoluções, portarias e regulamentos que o assoberbam e o fazem dedicar grande parte do seu tempo às formalidades burocráticas. Sua prática permanece, como sempre, imiscuída de mecanismos gerenciais da administração capitalista.

Envolvido, assim, com os inúmeros problemas da escola e enredado nas malhas burocráticas das determinações formais emanadas dos órgãos superiores, o diretor se vê grandemente tolhido em sua função de educador, já que pouco tempo lhe resta para a dedicar-se às atividades mais diretamente ligadas aos problemas pedagógicos no interior de sua escola (PARO, 2002, p. 133).

Muitas vezes, para não colocar seu cargo em risco, opta por comprometer sua ação com postura autoritária e centralizadora, agindo como contínuo fiscal. Essa postura prejudica a ação pedagógica autônoma, já que, ao cobrar, com rigor do professor, obediência ao pré-estabelecido, colabora para a prática fragmentada do fazer pedagógico.

Como consequência, gera-se grande ineficiência na obtenção dos escopos educacionais da sociedade. Se, nas empresas, a racionalidade interna tem como

consequência a irracionalidade externa⁵, nas escolas, esta irracionalidade e ineficiência habitam tanto o âmbito interno, quanto o externo. Esta instituição, apesar de proclamada pública e de existir para atender aos interesses das classes majoritárias da sociedade, normalmente mantém apenas na aparência seu objetivo em difundir a todos o conhecimento historicamente acumulado. Na essência, os objetivos educacionais mais ligados aos interesses das classes trabalhadoras não se efetivam por meio da aquisição de conhecimento aplicável, pois continua na escola prática pedagógica extremamente tradicional que não considera os repertórios culturais, regionais e locais, e os valores daquela comunidade.

Pensar na transformação social seria refletir sobre a racionalidade interna e externa da escola. É comum que a classe trabalhadora se encontre completamente alheia às decisões que são tomadas em relação aos seus objetivos, como também se veja obrigada a aceitar com passividade as determinações que dizem respeito a programas, currículos, conteúdos, metas, objetivos e competências. Para Paro (2002, p.154), a administração escolar que realmente estiver comprometida com os interesses da comunidade, precisa estar atenta a estas questões: “se a racionalidade externa da escola depende de sua articulação com os interesses da classe trabalhadora, é preciso que estes interesses sejam conhecidos o mais rigorosamente possível”. Por outro lado, deve ainda, buscar a racionalidade interna, não só traçando objetivos ideais no âmbito do irreal e das meras intenções, mas propondo metas possíveis que atendam à realidade prática, e persegui-las efetivamente, conforme argumenta o mesmo autor:

É no nível da práxis, na busca efetiva dos fins propostos e na concretização dessas intenções que seu caráter transformador se completa. Isso implica afirmar que a racionalidade externa da escola está na dependência de sua racionalidade interna (2002, p.156).

Todas estas questões parecem favorecer o surgimento do gestor escolar, ou como se tem apregoadado na recente literatura os “núcleos de gestão”, que reconhecem a escola como instituição com características próprias, marcada por conflitos, contradições e

⁵ De acordo com Paro (2002), a escola, nas condições em que se encontra entre nós, possui a irracionalidade em seu próprio processo interno, contribuindo igualmente para a irresponsabilidade no plano social.

resistências. Nesse contexto, a especificidade da atuação desse gestor educacional no âmbito das Unidades Escolares pode definir realmente política transformadora?

O episódio abaixo, relatado por gestor educacional de Franca/SP, ilustra esclarecimento para a questão levantada e reveste-se de grande significado para os fins desta pesquisa:

“Uma rotina em meu ambiente de trabalho muito me incomodava. Algumas crianças entre oito e doze anos excediam constantemente as faltas e se justificavam, argumentando que utilizavam o tempo recolhendo lixo reciclável pelas ruas, ou no lixão da cidade e que necessitavam do valor obtido pela venda para as necessidades básicas da família. Além disso, era comum se apresentarem em precárias condições de higiene, extenuados e com as mãos calejadas por empurrarem carrinhos de coleta. Visitamos algumas famílias e constatamos realmente a grande carência material. Passamos então a contatar, e o fizemos por diversas vezes, o órgão da Prefeitura Municipal da cidade, responsável pela Assistência Social, arguindo sobre a necessidade de se criarem projetos que pudessem garantir a presença da criança na escola e que dessem certo respaldo material para a família.

Mediante esta “pressão”, a Assistente Social da Prefeitura contatou órgãos em Brasília e destes contatos surgiu um projeto especial que se iniciou com um cadastramento não só em nossa escola, mas em todas da cidade, das crianças que trabalhavam no lixo e que tinham seus estudos prejudicados.

Há aproximadamente seis meses todas as crianças estão recebendo quarenta reais mensais, participam de atividades esportivas, de lazer e formação pessoal, além de estarem freqüentando regularmente as aulas, condição básica para a aprendizagem e para não perderem o referido subsídio.”

Torna-se evidente que ações simples relacionadas à gestão escolar podem diminuir a evasão ou aumentar significativamente as possibilidades de aprendizagem dos alunos, particularmente os das classes menos favorecidas. Afinal, a razão de ser da escola e de todas as suas ações é a aprendizagem dos alunos.

Quando a administração escolar, no processo prático, pauta-se por fins que atendem aos interesses dominantes, conforme Paro (2002, p.150), “[...] como a própria sonegação do saber, ou a utilização da escola como álibi na solução de problemas sociais, ou ainda a transmissão de conteúdos ligados aos interesses dominantes e desprovidos de utilidade prática para a população”, ela se assemelha à empresa capitalista, servindo aos interesses da minoria sobre os demais. Assim, enquanto não cuidar dos interesses educacionais

específicos, como instrumento de ação política em favor dos dominados, pode estar servindo como instrumento de ação política a favor dos dominantes.

Não é de se estranhar, portanto, que, para atender a esses propósitos autoritários, sejam buscados, na empresa capitalista, célula-máter do autoritarismo em nossa sociedade, os sedutores mecanismos administrativos utilizados na dominação a ela inerente (PARO, 2002, p.150).

A administração escolar verdadeiramente interessada na transformação social deve prioritariamente estar atenta e buscar objetivos que atendam aos interesses das classes trabalhadoras.

Embora o discurso proclamado seja a favor dos menos favorecidos, sabe-se que as classes dominantes defendem suas perspectivas e interesses. Evidentemente, em relação à educação, essa hegemonia não se altera e os objetivos são também os das classes dominantes. Nessa situação de mando da minoria, a maioria dominada não se manifesta. Os interesses da classe economicamente desprivilegiada ficam obscurecidos e marginalizados em relação aos objetivos gerais da escola.

Garantir o acesso e a permanência do aluno das classes subalternas nas instituições educacionais não é tarefa fácil no país, uma vez que, além de sua extensão territorial e complexidade, impera modelo econômico excludente que aprofundou a fratura social e produziu uma das piores distribuições de renda do mundo. Existe desigualdade educacional que transformou em privilégio o acesso e a permanência na escola, direito subjetivo do cidadão.

A sociedade necessita de que a escola constitua local privilegiado para o preparo de cidadãos que participem ativamente da vida do país e que seja *locus* para onde afluam todas as crianças, os jovens e os adultos, a fim de que ocorram a formação da cidadania e a instrumentalização para o mundo do trabalho. “Os processos se tornam mais abertos e democráticos na sociedade global, ao mesmo tempo em que se estabelece um perfil de democratização em setores específicos, em especial na educação” (HORA, 1994, p.19).

Espera-se que as escolas brasileiras se tornem espaços em que a democracia se consolide na formação de cada cidadão e que a administração adquira nova feição. Que descarte a costumeira postura fragmentada, centralizadora e autoritária e adquira da sociedade elementos que permitam as articulações dos seus interesses.

Este não é um processo espontâneo, simples e automático, pois inúmeros fatores obstaculizam esta iniciativa, sendo talvez, o mais incisivo, relacionado às questões ligadas à dinâmica do poder, extremamente comuns no interior das escolas. Entretanto, há de se ressaltar que nas últimas décadas tem surgido clamor para a participação em todos os níveis:

Que o interesse por participar tem se generalizado nos últimos anos, no Brasil e no mundo todo, não resta a menor dúvida. Aqui e acolá surgem associações as mais diversas: amigos de bairro, movimentos ecológicos, associações de moradores, comunidades eclesiais de base. [...] É como se a civilização moderna, com seus enormes complexos industriais e empresariais e com seus meios eletrônicos de comunicação massiva, tivesse levado os homens primeiro a um individualismo massificador e atomizador e, mais tarde, como reação defensiva frente à alienação crescente, os levasse cada vez mais à participação coletiva (BORDENAVE, 1983, p.7).

Estão abaladas, portanto, as formas de convivência estruturadas no individualismo e no egocentrismo. Há a tendência generalizada de abandono das formas segregárias de convivência que, paulatinamente, são substituídas por tendência associativa de natureza variada. O indivíduo massificado tende a demonstrar carência de convivência grupal e, por diversificadas formas, procura se agregar em movimentos com os mais variados objetivos, assim encontrando canais de expressão para traduzir aspirações, angústias, apreensões, expectativas, decisões e trabalho.

Essa tendência participativa se estende muito lentamente também para o setor educacional. Nota-se que, nas últimas décadas, e de forma crescente, a escola deixa de ser núcleo absolutamente ensimesmado, para se abrir a certa tendência mundial de participação da comunidade. Tende também, ainda que vagarosamente e de forma bastante heterogênea, a se ocupar com preocupações que transcendem os seus muros.

A escola pública, antes encerrada em si mesma e dedicada quase que exclusivamente ao ensino de crianças e adolescentes, está procurando ser mais participativa nos dois sentidos: o da participação da comunidade na escola e o da participação da escola na comunidade (BORDENAVE, 1983, p.60).

Essa forma de atuação favorece a apreensão dos conteúdos culturais e dos valores cultuados pela sociedade, que só vivencia sua integração no processo educacional quando há a valorização do repertório próprio e peculiar de cada contexto.

Ainda neste sentido, vale destacar a assertiva de Bordenave (1983, p.61): “Por sobre todas as coisas, a participação escola-comunidade constitui um laboratório vivo onde os futuros cidadãos aprendem a difícil arte da convivência democrática”.

Evidentemente, não se constrói sociedade democrática, com educação autocrata. Os ditames e regras apenas proclamados não conduzem as pessoas a aprendizado de convivência em que predomine o respeito mútuo. É no exercício da efetiva vivência de participação, tomada de decisão e distribuição eqüitativa de poder que um povo se encaminha para a concretização de sua cidadania. Neste sentido, às crianças e aos adolescentes aos quais se oportunizam brechas à participação, são oferecidos instrumentos de aprendizagem eficientes para a prática democrática.

Ao se focar especificamente o âmbito da administração, pode-se argüir que a participação atua como elemento de desenvolvimento da consciência crítica e transformadora das pessoas, que evoluem de um processo de passivismo e conformismo, para outro de ativismo e criticidade. É imprescindível que a autoridade ou o grupo que detém o poder esteja disposto a compartilhá-lo, visando ao bem da instituição, principalmente na perspectiva de transformação social. No dizer de Paro:

[...] a forma de administração não é inteiramente autônoma em relação aos fins que busca realizar, decorre que uma atividade administrativa comprometida com objetivos de cooperação entre os homens precisa estar, em sua forma, impregnada por essa cooperação. Fica claro, portanto, que a Administração Escolar atual, pautada pelo autoritarismo em suas relações e pela ausência de participação dos diversos setores da escola e da comunidade em sua realização, não se coaduna com uma concepção de sociedade democrática a que se pretende chegar através da transformação social (2002, p.160).

Conclui-se por esta perspectiva que a autoridade não deve estar concentrada em responsável único e último, caracterizando-se por princípios e posturas autoritárias que não se afinam com a concepção de sociedade democrática. As relações devem evoluir para formas coletivas de participação, com adequada e eqüitativa distribuição de poder;

somente assim as instituições, particularmente a escolar, atingem objetivos que vislumbram possível transformação social.

A efetivação da administração comprometida com princípios democráticos na escola deve acatar de todos os que estão envolvidos direta ou indiretamente no processo, a participação nas decisões que dizem respeito à sua organização e ao seu funcionamento. “Mas é preciso ficar claro, desde já, que a busca dessa forma de gestão cooperativa na escola não deve ser feita de modo voluntarista, contra o diretor, mas a favor da promoção da racionalidade interna e externa da escola” (PARO, 2002, p.160).

A administração inspirada na cooperação recíproca não pode prescindir da formação de novo trabalhador, que, ao lutar para atingir os objetivos a que a escola se propôs, se deixe guiar basicamente por vontade coletiva, de trabalho cooperativo, descartando os constrangimentos da gerência capitalista e da parcelarização desumana do trabalho.

Aí, a utilização tanto dos recursos materiais e conceptuais – através da “racionalização do trabalho” – quanto do esforço humano coletivo - pela “coordenação” – se dará não mais de forma autoritária e exploradora do trabalho alheio, mas de maneira que, dominando os elementos naturais que lhe são postos à disposição, o homem, através de sua ação em colaboração recíproca e solidária com os outros homens, possa reafirmar sua autenticidade humana, no trabalho realizado de forma social, mas efetivamente livre (PARO, 2002, p.160).

A participação coletiva não pode prescindir da participação de funcionários, professores, pessoal técnico-pedagógico, alunos e pais, pois só a coordenação de esforços pode efetivar administração democrática no interior das escolas. É por meio desta coordenação de esforços, que, paulatinamente, a tomada de decisões migra da individualidade para a responsabilidade de grupos ou equipes representativas.

Numa gestão democrática, nenhum segmento pode deixar de ser considerado. Historicamente, foi negada ao corpo discente a possibilidade de participação. Nas palavras de Kimbrough (1978, p.100), “a participação é a chave para o conhecimento”. É fundamental não só estimular o aluno a se interessar e a tomar parte na solução dos problemas, como também educá-lo no sentido de que essa abertura não represente apenas canal de expressão do “contestar por contestar”, ou como forma de justificativa para

descuido dos seus afazeres escolares essenciais – a apropriação do saber acumulado historicamente.

Os alunos devem construir um quadro de referências a partir das discussões e análises sobre os conhecimentos que os professores selecionaram como valiosos. Há, entretanto, muitas questões a serem consideradas. Apesar de as informações contidas no processo de aprendizagem se organizarem por meio do currículo da escola, nem sempre é objeto de preocupação dos documentos, dos planos escolares e dos agentes envolvidos, deixar claro os critérios para a seleção dos conhecimentos e o que realmente se pretende que os alunos saibam.

O gestor escolar deve estar atento a todas essas observações, pois muitos aspectos levantados colaboram para a eficácia do sistema educacional. É importante ressaltar o que Maia (2000) aponta como resultado de pesquisas, que tiveram como objetivo conhecer os motivos do insucesso escolar relacionados ao modelo de gestão predominante até o início da década de 1990, ora destacados:

- Um alto grau de ineficiência e ineficácia, traduzido nos índices de evasão e repetência e de distorção idade/série, ou seja, de exclusão;
- o distanciamento entre os que formulam políticas, os que executam e a clientela;
- a inexistência nos sistemas de mecanismos de controle e avaliação que informem sobre o desenvolvimento de programas;
- a descontinuidade que caracteriza a implementação de programas, principalmente quando inovadores (2000, p.19).

Portanto, consideráveis conseqüências nefastas relacionadas aos problemas gestionários educacionais estão constatadas e muito há por se fazer na área.

A gestão escolar é condição essencial para assegurar a autonomia, a qualidade de ensino e os diferentes tipos de opções nas escolas – a ela extrapolam as ações rotineiras irrefletidas para revelarem ideal pedagógico que transpõe evidentemente a individualidade e prioriza o coletivo. Observando-se especificamente a questão da aprendizagem, conclui-se que as decisões sobre o que ensinar, como fazê-lo e como avaliar devem transcender o domínio solitário do professor e serem pensadas coletivamente. É adequado estimular co-responsabilização dos resultados, já que a

educação é prática social e o homem, por meio dela, produz conhecimentos, técnicas, atitudes, valores, comportamentos e constrói a sua história.

Salienta-se ainda que são comuns conflitos e tensões. Trabalho coletivo significa mais do que estar junto. O compartilhamento das decisões implica integração no planejamento, no estabelecimento de critérios para a seleção de conteúdos e de competências, além de sensibilidade para definir metodologias e bases da organização da escola.

A participação de especialistas de órgãos superiores ou níveis intermediários pode ser um aditivo à ação dos diretores e equipe técnica da escola, ou se resumir à manifestação de roteiros para planos escolares. Normalmente, argumenta-se que os professores e as equipes escolares não estão suficientemente preparados para elaborar seus currículos. Este recurso pode ser utilizado como acomodamento da equipe ou como fator de conflitos.

Os educadores profissionais devem desligar-se das atividades do dia-a-dia o tempo suficiente para refletirem sobre as consequências do que estão fazendo. Devem ter a coragem de mudar aquilo que pode ser mudado, e precisa ser mudado, a despeito de sua popularidade. Os homens que seguiram a multidão ou fizeram o que os propagandistas e construtores do império popularizaram, nem sempre tornaram o mundo melhor (KIMBROUGH, 1978, p.467).

Ressignificar a gestão da educação é compreendê-la a partir da formação de um novo homem; portanto, a educação também deve trazer o gérmen da novidade, da construção de sociedade solidária, harmoniosa, menos discriminatória, mais humana.

Fazer pesquisa é fazer ciência. E fazer ciência é organizar sistematicamente o conhecimento possível para cada época. Nesta necessidade de atualização da ciência, as questões gestionárias como todas as outras, assumem seu papel de incompletude, de transformação. O objetivo deste trabalho é colaborar nesta mutação.

Para se atingir os objetivos propostos, este texto foi organizado em quatro capítulos.

O primeiro, “Caracterização do Diretor Escolar”, procura pôr em evidência o diretor de escola, que atua particularmente na rede estadual paulista, explicitando a origem do cargo e contextualizando historicamente sua evolução. São levantados aspectos

relevantes de sua formação acadêmica e as formas de provimento de cargo, cotejando o provimento em São Paulo com os de outros estados. Tais estudos visam lapidar com maior profundidade a questão, a fim de subsidiar futuras decisões nesta área. As atribuições do diretor nas últimas décadas são abordadas, focando-se tanto em perspectiva histórica, na visão de autores relevantes para cada momento, quanto nos dispositivos legais que trataram ou tratam da questão. Por fim, explora-se a dificuldade do consenso em relação à mudança de paradigmas que envolvem os conceitos de administração e gestão educacional, englobando os aspectos legais e as mudanças na organização da gestão da escola. Houve preocupação em discorrer sobre as possíveis conseqüências da superação da prática administrativa clássica e tradicional e incorporação da visão gestonária na rotina do diretor de escola.

No segundo capítulo, “Diretor de Escola: desafios e possibilidades”, são suscitados os desafios e instigadas as possibilidades de atuação do gestor escolar. Tratou-se de forma contundente a questão da participação da comunidade na escola e analisou-se o papel desta escola na formação de uma sociedade participativa. Discorreu-se sobre a implantação e o funcionamento dos conselhos escolares e os entraves e possibilidades do diretor de escola, sob a perspectiva de gestão democrática.

O terceiro capítulo, “Questões sociais: contexto, representações e qualidade de ensino”, apresenta estudo sobre as questões sociais e suas inter-relações no campo escolar. São levantados a representação social dos educadores e alguns aspectos que poderiam ser, com mais atenção, refletidos pelo diretor para que vinculasse sua rotina profissional ao real compromisso social. Os conflitos em relação às representações sobre a qualidade de ensino são levantados e lança-se uma perspectiva de valorização da qualidade social do ensino.

No quarto capítulo, “Diretor de Escola: compromisso social e educativo”, o enfoque é para o real envolvimento da escola e do seu gestor com o compromisso social e educativo. Faz-se um levantamento da representação dos atores educacionais sobre a responsabilidade e compromisso social desta instituição e de seu dirigente e acentua-se a relevância de currículo que esteja atento às competências básicas para o mundo laborioso e para a formação de uma cultura que favoreça engajamento e responsabilidade. Foram eleitos alguns temas que teriam como escopo servirem de referencial para outras escolhas, que fossem representativas para cada realidade escolar e comunitária. Os temas tratados

foram: emprego e soluções para o desemprego, drogas, gravidez, sistema de saúde e previdência social, preconceitos, distribuição de renda, programas sociais, fome, direitos do consumidor, violência e direitos trabalhistas. Sugeriu-se ainda outros saberes significativos como: a identidade civil, cultural e fiscal, a documentação pessoal, os impostos, os serviços públicos disponibilizados, as condições para o bem-estar e equilíbrio emocional e afetivo, as experiências do convívio familiar ou amoroso, saúde, medicação, prevenção e outros. Acredita-se que os temas propostos fazem parte de um universo que muito favoreceria a conscientização e a mudança de posturas de todos na escola e especialmente fora dela. Mas, para que tal proposta tenha êxito, é imprescindível a liderança de um diretor que possa conscientizar, capacitar, desencadear, acompanhar e avaliar o desenvolvimento desses processos.

Nas considerações finais, são retomados com brevidade os aspectos relevantes do trabalho, sintetizando idéias que se aproximam de conclusões ligadas aos objetivos propostos.

OBJETIVOS E PROBLEMATIZAÇÃO

Pressupõe-se, hipoteticamente, que, nos meios educacionais, grande parte das ações das instituições escolares podem ser definidas pelo gestor ou dele sofrerem profundas interferências. É corrente e insistentemente difundida, entretanto, a queixa destes, de que, questões burocráticas e administrativas, ratificadas por abundante e contínua publicação de legislação educacional, além de questões de ordem social e econômica, limitaram o seu campo de atuação e geraram profunda frustração por prejudicarem a priorização das ações em aspectos que julgam de maior relevância. Levando-se em consideração estas observações, foca-se o cerne desta pesquisa em um questionamento nuclear que tem como circundante um aparato teórico e empírico para ousar responder ao seguinte questionamento: até que ponto o gestor escolar consegue influenciar o seu meio educacional a fim de promover compromisso por parte de toda a equipe escolar para comprometimento não só educativo, mas principalmente social?

Tornam-se indispensáveis, para a finalidade precípua de responder à questão proposta, alguns objetivos ora estabelecidos:

- a) Caracterizar historicamente a direção de escola e o administrador escolar em relação à sua origem, perfil, funções, competências e formas de provimento do cargo.
- b) Analisar a possível ruptura paradigmática que promoveu a evolução do termo “administração escolar” para o termo “gestão escolar”.
- c) Identificar os desafios e as possibilidades de atuação do gestor no âmbito das unidades escolares, vinculados a princípios de gestão democrática e de construção de projeto de educação participativo.
- d) Analisar o contexto educacional em relação às atuais questões sociais e avaliar a especificidade da qualidade de ensino adequada a essa realidade.
- e) Vincular o compromisso social da escola e de seu diretor a currículo voltado para questões sociais prementes na atualidade, sugerindo e trabalhando temas que influenciem os discentes na formação de cultura escolar específica e competências gerais que facilitem a inserção no mundo do trabalho.
- f) Verificar reais possibilidades de transformação social mediante atuação dos gestores escolares.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa caracteriza-se como essencialmente qualitativa, com abordagem teórica e trabalho de campo - empírico - em escolas da rede pública estadual de São Paulo, incluindo Ensino Fundamental e Médio. Com o objetivo de contemplar universo amplo e possíveis diversidades, a mesma desenvolveu-se em dez escolas de quatro diferentes Diretorias de Ensino: Franca, São Joaquim da Barra, Ribeirão Preto e Apiaí.

Além de entrevistas e questionários, observou-se o maior número possível de situações nos locais pesquisados, atentando-se para os acontecimentos cotidianos. Apesar de se reconhecer impossível neutralidade, houve sempre preocupação com máxima imparcialidade a fim de se garantir a fidelidade dos resultados. A consideração dos fatos

não foi realizada de forma isolada, pois não se processam dessa maneira. Essa sensibilidade ao contexto tornou possível a captação de circunstâncias particulares como a atitude das pessoas, seus gestos, palavras e reações.

Tanto em observações diretas, quanto na análise de dados, detectou-se o envolvimento do gestor escolar em determinadas situações, estudando-se as opções, os limites e as omissões praticadas por ele em relação às questões educativas e sociais. A maior atenção voltou-se ao processo, verificando como os problemas se manifestam nas atividades, nos procedimentos, nas posturas e nas interações cotidianas. O “clima” e a complexidade do cotidiano escolar são também retratados.

Os dados foram coletados de todos os segmentos da escola: direção, coordenação, funcionários, professores, alunos e pais, da seguinte maneira:

- a) Mediante conversa informal com os atores da comunidade escolar como professores, alunos, pais e funcionários. Os sujeitos da pesquisa foram questionados sobre o compromisso social do gestor escolar e convidados a relatar situações que exemplificassem sua resposta. Acredita-se que informalmente o sujeito pesquisado expõe com maior naturalidade e sinceridade os fatos.
- b) Por intermédio de entrevistas e questionários, em 10 escolas da Rede Pública Estadual de São Paulo. Na Diretoria de Ensino de Franca, foram contempladas quatro delas, duas do Ciclo I do Ensino Fundamental e duas do Ensino Médio – sendo duas delas localizadas em regiões centrais e duas, em regiões periféricas. Na Diretoria de São Joaquim da Barra, foram pesquisadas duas escolas que abrangem Ensino Fundamental e Médio, localizando-se uma no centro e outra na periferia. Na Diretoria de Ensino de Ribeirão Preto, foram envolvidas três escolas, nas cidades de Ribeirão Preto, Brodoswsky e Batatais, todas com Ensino Fundamental e Médio, e na Diretoria de Apiaí, foi pesquisada uma escola de Ensino Fundamental e Médio. Foram ainda incluídos na pesquisa, por meio de entrevistas, funcionários e supervisores de ensino das Diretorias de Ensino envolvidas.

Em cada escola, além do diretor e do professor-coordenador, foram sorteados em média dois funcionários e quatro professores para participarem de entrevistas gravadas, que foram transcritas e analisadas posteriormente. De cada sala de aula também foi sorteada amostragem do corpo discente - quatro alunos - em geral do número 14 ao número 18 do diário dos professores - perfazendo em média 29 alunos por escola, para

responderem aos questionários. Esses alunos eram encaminhados a um ambiente disponível – geralmente sala de informática ou sala de reuniões da escola, onde o questionário a ser aplicado era lido, suas questões explicadas, assim como as dúvidas sanadas e posteriormente respondidos individualmente. A esses mesmos alunos, solicitou-se a contribuição de levarem para suas residências, o questionário destinado aos pais. A maioria se prontificou, porém, conforme já previra essa pesquisadora, o retorno não foi unânime.

Solicitou-se do professor coordenador a contribuição pelo recolhimento desses questionários destinados aos pais e percebeu-se que em algumas escolas houve maior empenho desse profissional, e conseqüentemente maior participação, em outras o retorno ficou muito aquém do montante distribuído. Entretanto, considerando que os questionários respondidos pelos pais totalizaram 116, avalia-se como satisfatória a representatividade desse segmento.

As escolas participantes foram representadas pela letra maiúscula E, e numeradas de um a 10. Assim as escolas de E1 a E4 são da Diretoria de Ensino de Franca. As nomeadas por E5 e E6 representam a Diretoria de Ensino de São Joaquim da Barra, a Diretoria de Ribeirão Preto abarca as escolas de E7 a E9 e a E10 é pertencente à Diretoria de Ensino de Apiaí.

Elegeram-se como forma de representação dos 497 sujeitos participantes, a seguinte simbologia:

Os Supervisores de Ensino, em total de oito, foram representados pela letra S. Os 10 Diretores de Escola foram representados pela letra D. Os Professores Coordenadores totalizaram 12, e foram representados pela letra C. O número de Professores Coordenadores não coincidiu com o de escolas, porque em duas delas foram entrevistados tanto o Professor Coordenador do período diurno, quanto o do período noturno. Ambos estavam presentes no momento da entrevista e se prontificaram a colaborar.

Os funcionários que se diversificaram entre secretários, agentes de organização escolar e agentes de serviços escolares, totalizaram 17 e foram simbolizados pela letra F.

Um dos sujeitos da pesquisa foi o gestor da Teia do Saber da Diretoria de Ensino Região de Franca que foi representado pelas letras GT. A primeira intenção foi a de incluir este profissional dentre os demais da Diretoria citada, porém, posteriormente, analisando-se as

peculiaridades do seu trabalho, decidiu-se particularizar sua participação. O profissional citado coordena no âmbito da Diretoria de Ensino o Programa Teia do Saber. Este é um programa de formação continuada elaborado pela Secretaria de Estado da Educação e tem por objetivo oferecer cursos de capacitação para professores da Rede Estadual de Ensino, em parceria com Instituições de Ensino Superior. Tem por finalidade aliar o trabalho de fundamentação teórica com as vivências dos educadores nas escolas públicas estaduais, manter os professores atualizados sobre as novas tecnologias de ensino, estimular práticas inovadoras, organizar situações de aprendizagem e colaborar na solução das inúmeras contradições vividas nas salas de aula. A atuação do gestor da teia do saber geralmente se inicia com o diagnóstico das necessidades de formação continuada dos professores, se estende para a articulação com as instituições de ensino superior e finalmente foca o acompanhamento e avaliação dos cursos ministrados.

Foram ouvidos 44 professores, representados pela letra P. Os alunos entrevistados corresponderam ao montante de 289 e foram identificados pela letra A. Por fim, 116 pais ou genitores que participaram da pesquisa, foram qualificados pela letra G.

Constituiu-se, assim, quadro tanto teórico quanto empírico, que orientou a coleta e a análise de dados desta pesquisa. Com esse aparato, procurou-se desvelar a atuação da escola e especialmente de seu gestor em relação aos seus compromissos sociais e educativos.

CAPÍTULO 1 - CARACTERIZAÇÃO DO DIRETOR ESCOLAR

Discorrer sobre o diretor de escola requer atenção especial a aspectos relevantes que o caracterizam. Assim, é recorrente buscar dados históricos sobre a origem do cargo de diretor, levantar suas principais formas de provimento, definir como se constitui a carreira, além de verificar como tem ocorrido sua formação e explicitar suas principais atribuições.

1.1 O DIRETOR DE ESCOLA NO MAGISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DE SÃO PAULO

Atualmente, o provimento do cargo de Diretor de Escola, nas escolas de nível Fundamental ou Médio do Estado de São Paulo, é por meio de concurso de provas e títulos dentre os professores licenciados em Pedagogia ou Pós-Graduados na área de Educação, que já tenham exercido o magistério por, no mínimo, oito anos; porém nem sempre foi assim. E, para melhor compreender o processo atual e tirar proveito de sua história em favor de aperfeiçoamento no presente, torna-se relevante remontar historicamente à origem do cargo.

1.1.1 A origem do cargo

Os dados históricos e legais que serão elencados ancoram-se em Santos (2002), relatados pelo seu Anexo I. Conforme este autor, o Decreto Federal nº. 1.331-A de 17/01/1854 (BRASIL, 1854b) criou nas escolas primárias particulares o cargo de diretor, que era subordinado ao delegado do Distrito. Após a criação das escolas-modelo - espécie de colégio ou escola de aplicação - associadas à escola normal, que tinham como objetivo

a formação de normalistas, passam a ocorrer as primeiras indicações para o cargo. De acordo com o Decreto nº. 27, de 12/03/1890 (SÃO PAULO, 1890), as atribuições do responsável pela administração da escola-modelo era denominado professor-diretor e as funções deste profissional eram relacionadas à coordenação pedagógica.

Nessa época, o ensino primário dividia-se em dois cursos: preliminar e complementar. O ensino preliminar funcionava como as atuais salas únicas ou isoladas, onde os alunos de diferentes níveis de adiantamento eram acompanhados por um único professor. A continuidade ocorria no curso complementar para os alunos habilitados no curso preliminar.

A figura do diretor aparece com mais legitimidade quando ocorre ampla reforma em 1892. Por meio da Lei Estadual nº. 88, são instituídos três graus de ensino: primário, secundário e superior e fica definido que a escola normal, a escola-modelo e a escola-complementar tivessem um diretor. O diretor do grupo escolar passou a ser escolhido entre os professores diplomados por escola normal de nível médio, ou, na falta destes, por professores complementaristas⁶. O grupo escolar que objetivava atender aos alunos das quatro primeiras séries que hoje correspondem ao Ensino Fundamental foi criado pelo Decreto Estadual nº. 248 de 26/09/1894 (SÃO PAULO, 1894).

Após instituído o grupo escolar, em 1894, modelo que perdurou por quase 80 anos, surge não só a figura do diretor como também a do regimento escolar. As atribuições do diretor constavam no regimento escolar, já naquela época priorizando as tarefas administrativo-burocráticas. A forma de provimento era por meio de nomeação pelo governador do Estado, portanto, cargo em comissão e a escolha, entre professores normalistas ou complementaristas, com pelo menos dois anos de efetivo exercício no magistério primário. Para o exercício do cargo, nenhuma outra formação ou habilitação era exigida, além de o professor ser efetivo e ter a prática docente citada. O professor complementarista, por não ter se formado em escola normal de nível médio, foi excluído da possibilidade de ocupar o cargo de diretor de escola, pela legislação datada de 1896.

Só na década de 1920, a formação do diretor de escola passou a ser preocupação e investiu-se neste campo formativo. A escola normal na década de 1930, além de formar o

⁶ Não formado por escola normal de nível médio. Sua formação só se completaria na escola normal primária – nível equivalente às quatro últimas séries do atual ensino fundamental.

professor primário, também assume a preocupação em preparar outros profissionais que fariam parte da administração das escolas ou do sistema. Essas escolas incumbiram-se de preparar tecnicamente os delegados de ensino, hoje dirigentes de ensino, o inspetor escolar, hoje supervisor de ensino, e os diretores de grupo escolar, hoje diretores de escola. Disciplinas que incluíam elementos de administração escolar, legislação e estatística foram incluídas, por influência de educadores como Lourenço Filho, cujo livro *Organização e Administração Escolar* era adotado praticamente em todas as escolas. Segundo Santos:

Nos cursos de Pedagogia, criados a partir de 1939, a mesma nomenclatura foi mantida, com três disciplinas autônomas: Elementos de Administração Escolar, Elementos de Estatística e Legislação do Ensino. Em 1969, a reforma do curso de Pedagogia alterou os nomes das duas primeiras disciplinas para Princípios e Métodos de Administração Escolar e Estatística Aplicada à Educação, que eram obrigatórias para a habilitação em Administração Escolar (2002, p.65).

É também relevante ressaltar que até o início da década de 1930 não havia no Estado de São Paulo carreira do magistério; porém, em 1933 foi regulamentado o provimento dos cargos de delegado de ensino (primário) e de diretor de grupo escolar, entretanto como cargos de confiança da administração e por indicação do governo, portanto sujeitos à mesma política. No caso do diretor continuava a exigência de dois anos de magistério.

Ocorre também na década de 1930, mais precisamente em 1933, a transformação do Instituto Caetano de Campos, então de nível médio em Instituto de Educação – nível superior. Esse Instituto, além de formar professores primários, formava também professores secundários, inspetores escolares e diretores de grupo escolar. O curso era de três anos, sendo dois para a formação geral e um específico para administração escolar. Este curso implantado a partir de 1939, modificado em 1969, foi o embrião dos Cursos de Pedagogia, que perduram até hoje.

Ainda na década de 1930, fatos extremamente relevantes mudaram a história da educação no Brasil. Influenciados pelo movimento denominado “Escola Nova”, com idéias bastante revolucionárias para a época, como, por exemplo, o direito à educação, à escola pública para todos, à mudança do foco de ensino do professor para o aluno, e outras, vários educadores transformaram a educação com suas idéias.

A Escola Nova preconizava metodologia funcional, ativa e assentada em bases psicológicas, em que o ajuste do currículo deveria estar afinado muito mais com o interesse dos estudantes do que à lógica dos conteúdos e à capacidade e à competência dos professores.

Alguns educadores da época dentre os quais Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Afrânio Peixoto, Sampaio Dória, e Lourenço Filho elaboraram várias propostas de reformulação da educação. Passavam a encará-la como instrumento de reconstrução nacional e como formulação de uma hierarquia democrática. A expressão dessas idéias se consubstanciou em um documento chamado *Manifesto dos Pioneiros*.

A luta dos signatários do Manifesto era por uma escola pública que servisse à comunidade, obrigatória, gratuita e laica, isenta de segregações de toda espécie, especialmente quanto à cor, sexo e condição sócio-econômico-cultural.

Esse clima de mudanças e novas propostas para a Educação foi propício para que, além de transformações no âmbito da docência, ocorressem alterações na administração escolar, pois também o diretor deveria ter perfil adequado à nova realidade educacional. Tanto os governantes quanto os técnicos educacionais entenderam que deveriam propiciar mudanças importantes no provimento dos cargos.

1.1.2 A institucionalização dos concursos

Como consequência desse momento educacional turbulento, promovendo então clima de mudanças e novas propostas, em 1933 foi aprovado o Código de Educação do Estado de São Paulo por meio do Decreto nº. 5884/33 (SÃO PAULO, 1933), que reestruturava todo o ensino paulista e exigia o concurso de provas e títulos para o provimento do cargo de diretor de escola. A exigência da efetividade do professor continuava, porém, quanto à questão da experiência docente, esta passava para um mínimo de 400 dias letivos. No mesmo ano a exigência alterou-se para 5 anos, com exceção aos formados pelo Instituto Caetano de Campos, cujo tempo se restringia a três anos, como forma de prestigiar a instituição recém-criada.

Após a institucionalização do concurso de provas e títulos para provimento do cargo de diretor de escola em 1938, houve mudanças em 1941 por meio do Decreto-lei nº. 12.427/41. Algumas regras foram alteradas, como, por exemplo: poderiam participar do concurso os profissionais auxiliares de direção existentes na época, assim como secretários e auxiliares das delegacias de ensino com, no mínimo, dois anos no cargo e um ano como docente em escola primária.

A prova do concurso era organizada com questões de Didática e Administração Escolar, com temas sorteados dentre 20 propostas publicadas no edital, com antecedência. Essa forma de concurso perdurou com pequenas modificações até a Lei Federal nº. 4024/61 (BRASIL, 1961) e alterações impostas pelas Leis Federais nº. 5540/68 (BRASIL, 1968) e nº. 5692/71 (BRASIL, 1971), que reformulavam o ensino superior e o ensino de primeiro e segundo graus.

Não se exigia para os concursos a formação específica em Administração Escolar, embora os candidatos portadores do curso de administradores escolares do Instituto de Educação da Universidade de São Paulo (USP) fossem privilegiados na contagem de pontos, conforme determinação das Leis Orgânicas do Ensino Primário e do Ensino Normal - Leis Federais nº. 8529/46 (BRASIL, 1946) e nº. 8530/46 (BRASIL, 1946b).

Na década de 1950 houve alterações em relação ao tipo de questão que se aplicava nos concursos para provimento do cargo de diretor de escola, além da ampliação dos conhecimentos exigidos. Conforme Santos:

As questões dissertativas dos concursos anteriores foram substituídas por outras mais objetivas, para verificar ou avaliar conhecimentos gerais e pedagógicos, a inteligência e a personalidade dos candidatos. Instaurou-se uma nova sistemática de seleção e recrutamento de diretores de grupo escolar, exigindo dos candidatos conhecimentos de Psicologia Educacional, Administração Escolar e Estatística (2002, p.69).

As mudanças visavam a seleção de um diretor de escola que, além dos sempre priorizados conhecimentos em administração escolar, mostrasse ainda destrezas em testes de inteligência e características de sua personalidade que pudessem tornar conhecida sua capacidade de liderança e seu perfil emocional. Ainda fazia parte das referidas mudanças

uma última etapa, que consistia em duas entrevistas, uma com psicólogo e outra com administrador escolar que apresentasse experiência em direção de escola.

Apesar das mudanças que ocorreram na forma de provimento do diretor de escola, os candidatos continuavam tendo que comprovar sua situação de professores primários efetivos, com determinado número de anos de experiência.

A forma de provimento dos cargos de direção dos estabelecimentos de ensino secundário e normal foi regulamentada pelo Decreto Estadual nº. 22.088 de 26/2/1953 e acontecia mediante concurso de provas e títulos entre os ocupantes dos cargos de vice-diretor, prevendo que deveriam ter os seguintes títulos:

- a) professor secundário efetivo ou estável com mais de dois anos de exercício no cargo;
- b) técnico de educação efetivo ou estável, com mais de três anos no cargo;
- c) secretário de estabelecimento do ensino secundário e normal, portador do título de licenciado ou de professor normalista com mais de cinco anos no cargo; ou,
- d) licenciado em Pedagogia (SÃO PAULO, 1953).

Já o Decreto nº. 38.820 de 27/7/1961 dispunha em seu Artigo 7º:

O concurso de ingresso ao cargo de diretor (ensino secundário e normal) far-se-á por concurso de títulos e provas a cuja inscrição será admitido licenciado por Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, oficial ou reconhecida, que tenha, pelo menos, dois anos de exercício no magistério secundário e normal do Estado (SÃO PAULO, 1961).

No Artigo 26 do mesmo decreto:

No primeiro concurso de ingresso que se realizar na vigência deste Decreto, serão admitidos à inscrição:

- a) professores secundários de educação;
- b) técnicos de educação efetivos;
- c) vice-diretores efetivos;
- d) professores secundários efetivos, não licenciados, que tenham pelo menos dois anos de efetivo exercício no magistério (SÃO PAULO, 1961).

Em 1958, passou-se a valorizar o curso pós-normal de Administração Escolar, com dois anos de duração em nível médio, alteração que perdurou até a publicação da Lei

5540/68, que reformulava o ensino superior. A Lei 5058/58 impõe mudanças significativas nos concursos de ingresso de diretores de escola: a valorização do curso pós-normal de Administração Escolar, (não só ao frequentado no Instituto Caetano de Campos) e a criação de outras disciplinas cujos conteúdos seriam exigidos nos concursos - dentre elas, Sociologia, Psicologia, Filosofia, História da Educação, Educação Comparada, Didática e Prática de Ensino, Administração Escolar, Estatística e Legislação do Ensino.

Os cursos de Pedagogia, neste período, eram muito valorizados. Conforme Santos:

O curso de Pedagogia, então raríssimo, tinha maior pontuação, equivalente ao doutorado de hoje, o de Administração Escolar, ao de mestrado, na seguinte proporção: Pedagogia: 10 pontos; Administração Escolar: 5 pontos; aperfeiçoamento ou Especialização: 1 ponto; e os demais: de 0,1 a 0,5 ponto, no máximo. Os portadores dos títulos de Pedagogia e Administração Escolar eram sempre os mais bem classificados (2002, p.70).

Por algumas décadas, os professores se preocuparam em frequentar os cursos de Pedagogia a fim de obterem vantagens em pontuação. Ainda hoje, em processos de inscrição para atribuição de aulas, concursos para ingresso ou remoção, alguns professores, particularmente os mais antigos, ainda questionam sobre o direito de pontuação propiciado pelos cursos de Pedagogia.

A primeira lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 4024/61 (BRASIL, 1961), não explicita a forma de provimento do cargo de diretor de escola, apenas dispondo em seu artigo 42 que “o diretor deverá ser um educador qualificado”, valendo tanto para as escolas oficiais como para as públicas em todos os níveis e ramos de ensino.

Recorrendo ao Parecer nº. 93/62 do antigo Conselho Federal de Educação, chega-se à definição de educador qualificado como:

Aquele que deve reunir qualidades pessoais e profissionais, compondo uma força capaz de infundir à escola a eficácia do instrumento educativo por excelência e de transmitir a professores, alunos e à comunidade sentimentos, idéias e aspirações de vigoroso teor cristão, cívico, democrático e cultural.

A LDB 4024/61 teve duração bastante efêmera, pois seus dispositivos passaram a ser revogados por outras leis, particularmente as Leis Federais nº. 5.540/68 (BRASIL, 1968), nº. 5.692/71 (BRASIL, 1971) e nº. 7044/82 (BRASIL, 1982).

Conforme Santos:

A partir de 1965, a legislação paulista continua valorizando ainda mais os dois cursos formadores de administrador escolar, porque, para concurso de ingresso de diretores, era obrigatório o nível médio. Aos licenciados em Pedagogia eram atribuídos muitos pontos para ingresso, promoção e remoção do cargo de diretor e, também, para o cargo de inspetor escolar, disputadíssimo na época, pela proporção 1 inspetor para 10 diretores, pelos status e pela remuneração, um terço maior (2002, p.71).

Finalmente as Leis nº. 5540/68 e nº. 5692/71 passam a determinar que o preparo de especialistas destinados ao trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação fosse feito em nível superior, o que contribuiu para valorizar sobremaneira, os cursos de Pedagogia. A regulamentação veio com o Parecer CFE (Conselho Federal de Educação) nº. 252/69 (BRASIL, 1969), aprovado em 5/3/69, que dispunha sobre a estrutura, funcionamento e mínimos curriculares do curso de Pedagogia, exigido para a formação de diretor de escola.

Anteriormente à Lei Federal nº. 5692/71 e à Lei Complementar Estadual – primeiro Estatuto do Magistério paulista - nº. 114/74 (BRASIL, 1974) -, os concursos para o provimento de cargos de diretor de escola primária, secundária e normal, eram realizados separadamente, pois constituíam carreiras distintas. Por não constituírem objeto de ensino obrigatório e gratuito como o ensino primário que recebera este tratamento desde a Constituição de 25/03/1824, a escola secundária atendia apenas à pequena elite.

A partir da Lei 5692/71 e por meio de sua regulamentação, ocorre a integração entre o antigo curso primário e ginasial, passando a constituir o ensino de primeiro grau. Desaparece a figura do diretor de grupo escolar e surge, então, a figura do diretor de escola, para atuar no primeiro e/ou segundo graus. Conforme a LDB atual, essa nomenclatura se mantém até os dias atuais e sua atuação ocorre na Educação Básica: Ensino Infantil, Fundamental e Médio.

Tanto a já revogada Lei Federal 5692/71 quanto a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 9394/96 (BRASIL, 1996), estenderam o provimento ao cargo de diretor de escola àqueles portadores de pós-graduação. Ainda o artigo 63 da Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 preconiza que para a formação de docentes da educação infantil

e para as primeiras séries do ensino fundamental, o Conselho Nacional de Educação (CNE) cria o curso Normal Superior. Essa inovação caracterizou muitas incertezas e um período de transição de grande instabilidade, já que passou a formar professores que eram anteriormente qualificados nos cursos de Magistério de nível médio - hoje praticamente extintos - e nas devidas habilitações dos cursos de Pedagogia.

Recentemente aprovadas, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, instituídas pela Resolução nº 1 de 15 de maio de 2006, estabelecem no caput do artigo 14: “A Licenciatura em Pedagogia, nos termos dos Pareceres CNE/CP nos 5/2005 e 3/2006 e desta Resolução, assegura a formação dos profissionais da educação prevista no artigo 64, em conformidade com o inciso VIII do art. 3º, da Lei nº.9394/96”; e no parágrafo 1º do mesmo artigo complementa: “Esta formação profissional também poderá ser realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim e abertos a todos os licenciados”. Dessa forma, atendeu-se a maior parte das reivindicações dos educadores da área, e findou-se um período caracterizado por incertezas e ambigüidades.

1.1.3 Os últimos concursos públicos

De acordo com a atual legislação, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 em seu artigo 64:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 1996).

No caso específico do provimento de cargo de Diretor de Escola pública do Estado de São Paulo, conforme com o anexo III da Lei Complementar nº. 836 de 30 de dezembro de 1997 (SÃO PAULO, 1997) - modificada pela Lei Complementar 958/04 (SÃO PAULO, 2004) -, são requisitos mínimos de titulação e tempo de serviço: “ser portador de

Licenciatura Plena em Pedagogia ou Pós-graduação na área de Educação, e, ter no mínimo oito anos de efetivo exercício no Magistério”.

O penúltimo concurso público de provas e títulos para provimento de cargos de diretor de escola no Estado de São Paulo teve seu Edital inicialmente publicado em 1994, modificado, pois entre a primeira e a segunda prova do concurso, foi promulgada nova LDB no país, a de nº. 9394/96, além da modificação do Estatuto do Magistério, Lei Complementar nº. 444/85 (SÃO PAULO, 1985). O segundo edital publicado em 1997 a fim de adequá-lo à nova legislação, no que se refere às provas, estabeleceu que constariam de duas partes:

I –Conhecimentos Gerais: Língua Portuguesa; Estatística; História; Geografia e Atualidades; e II – Conhecimentos Específicos: 1- Fundamentos Filosóficos, Sociológicos e Psicológicos da Educação; 2- História da Educação Brasileira; 3- Escola e Burocracia; 4- A Questão da Democratização da Escola; 5- Organização e Gestão do Trabalho na Escola; 6- Avaliação Escolar e o Papel do Diretor de Escola, 7- Estrutura e Funcionamento do Ensino; 8- Legislação da Educação, do Ensino e do Pessoal; 9- O Ensino no Estado de São Paulo.

O último concurso para provimento do cargo de diretor de escola da rede pública do Estado de São Paulo ocorreu em abril do ano de 2001. Em relação às provas, constou de três, na seguinte conformidade:

- a) A primeira prova, de caráter eliminatório, constituiu-se de setenta e cinco questões objetivas, versando sobre conhecimentos específicos da função do gestor escolar em todos os seus aspectos;
- b) A segunda prova constou de cinco questões dissertativas versando sobre conhecimentos específicos da função do gestor escolar em todos os seus aspectos; sendo que, para a prestação desta prova dissertativa, os candidatos puderam utilizar material de consulta referente à legislação vigente;
- c) A terceira prova, de caráter classificatório, consistiu em avaliação prática da utilização básica de ferramentas de informática (Windows, os aplicativos Word, Excel, Navegador de Internet e Gerenciador de e-mail) e de manuseio do microcomputador e periféricos.

A indicação de bibliografia de referência colocou, no primeiro grupo, as publicações oficiais; no segundo, a legislação e normas da educação. No terceiro e último grupo constavam os livros e artigos com as respectivas indicações de capítulos.

1.1.4 A Carreira do Magistério

A carreira do magistério, na qual o cargo de diretor de escola está inserido, foi definida pelos estatutos da categoria.

No primeiro Estatuto do Magistério Público – Lei Complementar nº. 114 de 13/11/1974 (SÃO PAULO, 1974) - a Carreira do Magistério foi constituída de “Cargos Docentes”, com as classes de Professor I, que atuaria exclusivamente de 1ª à 4ª séries do ensino de 1º grau; de Professor II, que atuaria exclusivamente de 5ª à 8ª séries do ensino de 1º grau ; de Professor III, que atuaria de 5ª à 8ª séries do ensino de 1º grau e no ensino de 2º grau; e de “Cargos de Especialistas de Educação” com as classes de Orientador Educacional, Diretor de Escola e Supervisor Pedagógico.

De acordo com o inciso V do artigo 19 desta mesma lei, para o provimento do cargo de Diretor de Escola, eram exigidos os requisitos mínimos de ser portador de habilitação específica, em curso de graduação correspondente à licenciatura plena e ter, no mínimo, três anos de efetivo exercício na Carreira do Magistério.

No segundo Estatuto do Magistério, Lei Complementar nº. 201, de 9 de novembro de 1978 o Quadro do Magistério foi constituído de “Classes de Docentes” e de “Classes de Especialistas de Educação”. Da série de “Classes de Docentes” constavam:

Professor I – Professor polivalente no ensino de 1º grau, de 1ª a 4ª séries e na Educação Pré-Escolar; Professor II - Professor de componentes curriculares, exclusivamente no ensino de 1º grau, de 5ª a 8ª séries; Professor III como professor de componentes curriculares no ensino de 1º grau, de 5ª a 8ª séries e em todo o ensino de 2º grau; ou como professor de Educação Especial, em todo o ensino de 1º e 2º graus e na Educação Pré-Escolar.

Faziam parte das classes de “Especialistas de Educação” os seguintes profissionais: Orientador Educacional, Coordenador Pedagógico, Assistente de Diretor de Escola, Diretor de Escola, Supervisor de Ensino e Delegado de Ensino.

No artigo 11 deste estatuto, foi assim definida a forma de provimento de cargo do diretor de escola: “Habilitação específica de grau superior, correspondente à licenciatura plena e experiência mínima de três anos no magistério oficial de 1º e/ou 2º graus do Estado de São Paulo”.

O artigo 5º do terceiro Estatuto do Magistério - Lei Complementar nº. 444 de 27/12/1985 (SÃO PAULO, 1985) - explicitava que o Quadro do Magistério seria constituído de série de Classes de “Docentes” e de classes de “Especialistas de Educação”, integradas no subquadro do Quadro do Magistério.

Da série de classes docentes constariam:

Professor I – SQC-II e SQF-I; Professor II – SQC-II e SQF-I e Professor III – SQC-II e SQF-I. Das classes de especialistas de educação: Orientador Educacional – SQC-II; Coordenador Pedagógico – SQC-II; Assistente de Diretor de Escola – SQC-I; Diretor de Escola – SQC-II, Supervisor de Ensino – SQC-II e Delegado de Ensino – SQC-I.

De acordo com o Artigo 9º, os requisitos para provimento de cargos da classe de docentes e das classes de especialistas de educação do Quadro do Magistério ficaram estabelecidas em conformidade com o Anexo I, que fazia parte integrante desta lei complementar.

O anexo I, por sua vez, preconizava que as formas de provimento para cargo de Diretor de Escola se dariam por meio de Concurso Público de Provas e Títulos, nomeação e acesso, e os requisitos para o provimento de cargo citados no referido anexo seriam:

Licenciatura Plena em Pedagogia com habilitação específica em Administração Escolar, ter no mínimo cinco anos de exercício em função docente e/ou de especialista de educação de 1º e/ou 2º Graus, no caso de Ingresso, e três anos de efetivo exercício de cargo ou de função de especialista de Educação no Magistério Público Oficial de 1º e/ou 2º Graus da Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo, no caso de acesso.

No artigo 4º da Lei complementar nº. 836 de 30/12/97 (SÃO PAULO, 1997) - modificada pela Lei Complementar 958/04 (SÃO PAULO, 2004) -, que está em vigor e institui o Plano de Carreira, Vencimentos e Salários para os integrantes do Quadro do Magistério da Educação e reformula o Estatuto do Magistério Público Paulista – Lei Complementar nº. 444 de 27 de dezembro de 1985 -, o quadro do magistério é constituído das seguintes Classes:

- I - Classes de docentes:
 - a) Professores de educação básica I
 - b) Professores de educação básica II
- II - Classes de Suporte Pedagógico:
 - a) Diretor de escola;
 - b) Supervisor de ensino;
 - c) Dirigente regional de ensino (SÃO PAULO, 1985).

Assim, fez-se historicamente um relato em relação à organização da carreira do magistério e das formas de provimento de cargo de diretor. Conforme Santos (2002) é interessante ainda sintetizar aspectos como os seguintes:

a) A figura do diretor de escola é frequente desde aproximadamente o ano de 1890, porém, o concurso público de provas e títulos só passou a ser exigência nas escolas primárias em 1933 e, no ensino secundário e normal, só a partir da década de 1960. No ensino técnico – comercial, industrial e agrícola – nunca houve exigência de concurso.

b) O provimento dos cargos de diretor de escola antes dos concursos de provas e títulos ocorria de formas variadas: indicação política, escolha dos delegados de ensino, eleição ou escolha pela congregação, por maior idade ou tempo de magistério. Os critérios estavam sempre em consonância com as normas baixadas pelos governadores e tinham normalmente curta duração.

c) Só a partir da Lei Federal nº. 5540 de 28/11/68 (BRASIL, 1968), regulamentada pelo Conselho Federal de Educação (Resolução 02/69), passa a ocorrer a exigência de formação em curso superior para o administrador escolar em todos os níveis. Particularmente no Estado de São Paulo, ocorre apenas no ano de 1978 o primeiro concurso de provas e títulos exigindo formação no curso de Pedagogia e habilitação em Administração Escolar.

1.1.5 Principais formas de provimento do cargo

Considerando a importância da atuação do administrador escolar, torna-se relevante abordar sua forma de escolha, já que, sendo democrática, também pode favorecer atuação menos conflituosa. Nas discussões que têm envolvido a administração democrática na escola, a questão da escolha do diretor tem se colocado, na maior parte das vezes, como primeira.

Tradicionalmente, percebe-se que a escolha e a designação de dirigentes escolares predominantes no sistema escolar público brasileiro não contemplou aspectos democráticos, ao contrário, o dirigente tem sido indicado tanto no nível estadual quanto no municipal para cargos comissionados, popularmente denominados de “cargos de confiança”.

Para Mello,

Como a figura do diretor tem importância estratégica, as formas de escolha do profissional que vai ocupar esse posto precisam ser pensadas com extremo cuidado. Este é um campo aberto para experiências inovadoras, desde que combinem critérios de competência profissional com legitimidade de liderança e autoridade consentida (1997, p.98).

Romão e Padilha (1997) estabelecem quatro categorias para a escolha de diretores escolares: nomeação, concurso, eleição e esquemas mistos.

Em se tratando da nomeação, o dirigente escolar é escolhido pelo representante político, qual seja o prefeito ou o governador e assume o cargo como um representante do poder executivo na escola. Dessa forma, passa a ser preposto exclusivo da política de comando do momento e tem consciência de que está a serviço dos interesses políticos ou conveniências daquele que o nomeou. Evidentemente que o aspecto priorizado para esta escolha muitas vezes foge da competência e eficácia administrativa ou educacional. Observam-se prioritariamente critérios político-clientelistas que não combinam com autonomia e gestão democrática, temas tão propalados atualmente.

Nem os funcionários, tampouco os professores pesquisados neste trabalho apontou a indicação como forma satisfatória de provimento de cargo público. Alguns discorreram sobre as dificuldades que isso representa da seguinte forma:

“A indicação privilegia pessoas não preparadas”; “eu digitei o Censo Escolar ao lado de diretores municipais que assumiram por indicação de prefeitos”; “não há compromisso, até para responder o Censo, não houve compromisso nenhum”; “a indicação nem sempre é justa e honesta”; “eu leciono também na prefeitura, onde o cargo de diretor é também ‘cargo de confiança’, muitas vezes percebo que ele não é capacitado”; “o diretor está preocupado com quem está por cima, esquece-se dos interesses dos alunos”.

Para Mendonça (2000, p.181), a troca de favores deste processo clientelístico explica a sanha com que os políticos lançam mão da escola pública como aliada para implantar suas influências: “O diretor pode convocar a população a estar presente na escola pelos mais diferentes motivos, pode atender, solicitar, cobrar, pressionar, algumas vezes impor”. Assim, acentuam-se os interesses das políticas clientelistas, que se distanciam de regras democráticas e evidentemente deixam de atender aos interesses da maioria da população.

Outra forma de provimento para o cargo de diretor é o concurso público, realizado por meio de provas, ou de provas e títulos. O inciso II do artigo 37 da Constituição preconiza que:

A investidura em cargo ou emprego público depende de aprovação prévia em concurso de provas ou de provas e títulos de acordo com a natureza e a complexidade do cargo ou emprego, na forma prevista em lei, ressalvadas as nomeações para cargo em comissão declarado em lei de livre nomeação e exoneração (BRASIL, 1988).

Portanto, há a exigência legal em se estabelecer o concurso público como única forma legítima de se prover cargos públicos e esta é a forma absoluta implantada no sistema estadual do Estado de São Paulo e também em muitos de seus municípios.

Quando questionados se o concurso público é a melhor forma de prover o cargo de diretor de escola, 68% dos educadores entrevistados nesta pesquisa responderam afirmativamente. Em seus pronunciamentos, prevaleceram os argumentos de que o

concurso é a forma mais adequada, mais justa ou mais democrática, e que o grande mérito deste tipo de escolha é a garantia da moralidade pública, evitando-se o apadrinhamento político.

Porém, em muitas manifestações, como nas a seguir, foram colocadas ressalvas significativas sobre esta forma de escolha:

“Acho o concurso uma das formas mais justas, porém, após a aprovação, deveria haver uma forma de se avaliar o perfil do candidato”; “acho a forma mais adequada, pois evita apadrinhamentos, embora não impeça a falta de compromisso do diretor com a escola.”; “acho o concurso mais adequado, porém, deveria haver uma ressalva na lei para que o diretor pudesse ser tirado, caso não desse certo, nós sabemos de muitos casos que ninguém está de acordo com a atuação do diretor, e ninguém pode fazer nada”; “para o diretor seria justo, agora, para a comunidade, mais justo seria a eleição”; “o educador que for escolhido por concurso e que tiver assim um perfil adequado pode ser burilado”; “o ingresso deveria ser por um concurso público mesmo, mas a manutenção é que poderia ser questionada, por exemplo, de dois em dois anos, a comunidade julgar”; “eu acho que teria que ser por concurso, depois, igual o médico que faz residência, eu acho que o diretor deveria passar por um tipo de residência, um estágio, com pessoas que estivessem há mais tempo na direção”; “o concurso é uma forma justa, válida, mas o Estado erra é pelo fato de efetivar e parar por aí, só a avaliação para entrar e pronto. O diretor, assim como todos os funcionários e professores, deveria ser avaliado constantemente, por isso, a efetividade é a falha”.

O concurso público como forma de escolha é, então, aprovado pela maioria dos educadores consultados, apesar das argumentações com sugestões de processos complementares como as evidenciadas acima. Há, entretanto, críticas muito contundentes sobre esta forma de provimento, como as expostas a seguir:

“Os concursos ainda falham, porque ficam realmente na teoria”; “as competências para o cargo não podem ser reveladas em uma prova”; “eu não acredito que uma prova garanta a competência de ninguém”; “de repente, qualquer um que passa num concurso assume o cargo e manda na escola e, às vezes, não tem compromisso nenhum com ela”; “às vezes, a pessoa concursada não conhece a situação da escola e acaba por não assumir com vontade o seu cargo”; “às vezes, o diretor passa no concurso, ele tem conteúdo, ele sabe tudo de lei, sabe mexer nas máquinas, computadores, etc., mas não sabe lidar com material humano; e isso é primordial”.

Dessa forma, percebe-se que muitos educadores já se posicionam de forma mais crítica, desacreditando no concurso público como forma ideal de escolha para diretor.

Na busca de subsídio em educadores que têm estudado o tema, destaca-se Mendonça, que assevera:

O concurso público é apontado como alternativa para superação do clientelismo das indicações políticas, uma vez que, em função de critérios impessoais que devem presidir essa forma de seleção, os escolhidos o são pelos seus próprios méritos. A argumentação em defesa desta modalidade de escolha acontece, por isso, em nome da moralidade pública e da obediência a critérios técnicos (2000, p.190).

A ressalva que pesa em relação a esse tipo de escolha é a de que, conforme foi lembrado pelos pesquisados, na seleção dos candidatos não se avalia a sua capacidade de liderança, prevalecendo apenas aspectos objetivos e técnicos. Eleito dessa forma, poderá o diretor não se sentir responsável pelos objetivos educacionais articulados pela comunidade ou em relação a expectativa e interesse dos usuários.

Sobre a questão, Paro observa que:

No sistema público estadual paulista, o cargo de diretor é estável, o que significa que nem a comunidade nem os demais membros da unidade escolar têm qualquer condição de mudar o chefe da escola. O sistema de escolha do diretor é democrático apenas do lado dos candidatos ao cargo, com (certa) igualdade de oportunidades para quem, atendendo a pré-requisitos mínimos de formação acadêmica e exercício do magistério, pode prestar um concurso e, sendo aprovado, escolher uma dentre as várias unidades escolares disponíveis. O diretor escolhe a escola, mas nem a escola nem a comunidade podem escolher o diretor (2001, p.23).

Então, se determinada unidade escolar é conveniente a um diretor concursado que a selecionou em processo de “Escolha de Cargos”, ou que para ela se removeu, a qualidade da atuação deste profissional não é mais quesito essencial, uma vez que o direito vitalício de nesta posição permanecer foi também adquirido. Resta à comunidade escolar procurar adequar-se e aceitar a atuação deste diretor, pois, conforme testemunhado pela fala do professor P41: “Quando o diretor não corresponde e, então, a comunidade toma medidas, nada acontece. De nada adianta. Eu conheço casos”.

Se o diretor ocupa o cargo de maior importância na escola, e, se esse cargo depende quase que exclusivamente de um concurso que lhe confere a competência administrativa, evidentemente também poderá promover, com esta estabilidade, descompromisso com a natureza essencialmente política do ensino público.

Paro, entretanto, ressalva que, mesmo na atuação do diretor aprovado em concurso, quando a dependência ao poder do Estado não é tão evidente, muitas vezes, até independentemente de sua boa intenção, é levado a agir arbitrariamente. Defendendo então o processo eletivo, assim se manifesta em relação ao concurso de diretores de escola:

(...) esse sistema de concurso serviu, em certa medida, para dificultar a tomada de consciência, por parte dos educadores, da necessidade de superar a escolha por meio de concurso e da conveniência de reivindicar as eleições como forma de contribuir para a democratização da gestão escolar (PARO, 1996, p. 55).

Percebe-se na expressão dos educadores essa dificuldade na tomada de consciência, manifestada por discurso que demonstra o *status* que o diretor adquire por meio do concurso; conforme manifestação do professor P33 entrevistado: “se ele for concursado, não é justo a comunidade tirá-lo de lá”.

Paro ainda faz observações relevantes, relacionadas ao fato de que também o diretor poderá receber um *presente de grego* pela competência demonstrada na aprovação em concurso, quando, ao chegar à escola, encontrá-la sem as condições mínimas de funcionamento:

Na verdade, ser o diretor responsável último por esse tipo de escola tem servido ao Estado como um mecanismo perverso que coloca o diretor como “culpado primeiro” pela ineficiência e mau funcionamento da escola bem como pela centralização das decisões que aí se dão (2001, p. 24).

Dessa forma, o diretor passa a ser alvo de críticas de todos os segmentos da escola e da opinião pública em geral. Estes normalmente se voltam contra a *pessoa* do diretor e não contra a natureza do seu *cargo*. Por atuar então com este fragmento de poder, ao diretor resta estar constantemente se defendendo e se justificando pela impotência em atingir os objetivos que os professores, alunos e pais traçaram para a escola.

Por isso, uma real consciência crítica da situação por parte dos diretores deveria fazê-los rebelar-se contra essa migalha de poder, lutando por um efetivo poder para a escola, que seja aí distribuído entre *todos* os seus agentes e usuários (PARO, 2001, p.24).

Resta então indagar se a propalada gestão democrática da escola, que ocupa hoje os textos da legislação maior - a Constituição da República Federativa do Brasil (1988), além das Constituições Estaduais (1984), da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96), de regulamentações estaduais e municipais e inúmeras publicações atuais sobre o tema - estabelece-se a partir dos pequenos fragmentos de poder, aos quais o diretor da escola pública tem acesso.

Entretanto, para Mendonça:

O combate às práticas clientelistas, que têm permitido o loteamento de cargos públicos nas escolas, se por um lado deu margem à adoção do concurso público como alternativa para sua superação, serviu como principal motivo para que novos e participativos processos de provimento do cargo de diretor escolar fossem buscados (2000, p.198).

Nesse sentido, isto é, como alternativa mais comprometida com os interesses da maioria da população, explicita-se agora o terceiro processo de escolha - a eleição - que, por sua vez, pode efetivar-se de diversas formas: voto direto, representativo, uninominal ou escolha em listas plurinominais. Segundo Romão e Padilha (1997, p.94), “as experiências com este tipo de escolha têm mostrado que tal critério favorece a discussão democrática na escola e acaba implicando em maior distribuição do poder para as instâncias da base da pirâmide estatal”.

Cerca de 11% dos educadores pesquisados opinaram pelo processo eletivo puro como a melhor forma de escolha para o diretor de escola. Entretanto, ainda assim, é comum que se coloque alguma restrição, como as explicitadas nos testemunhos que se seguem:

“Deveria ser eleito pelo corpo docente e discente, mas teria que ser uma escolha entre pessoas habilitadas”; “acho que a eleição é uma coisa boa, apesar de que muitas vezes a gente faz tanta coisa que não é reconhecida, porque é difícil agradar a todos”; “só por meio da eleição pode haver uma avaliação criteriosa”; “no processo de eleição, quando envolve pai e aluno, não se formam panelinhas”.

Nesse processo de escolha o diretor normalmente adota uma política de maior comprometimento com a comunidade que o elegeu. Percebe-se, assim, tendência muito mais acentuada de gestão democrática e colegiada da escola.

Em seus estudos sobre formas de provimento do cargo de diretor de escola, Mendonça avalia que tem sido dada particular ênfase aos estudos sobre as formas de eleição como provimento do cargo. Isto, em razão da vinculação do processo eleitoral, como um todo, com a democracia e devido ao espaço que este mecanismo ocupou nos movimentos sociais. Para o autor:

No Brasil, no início da década de 1980, a discussão sobre gestão democrática foi polarizada pela questão da indicação de dirigentes escolares, de tal modo que a luta dos movimentos sindicais pela implantação de processos democráticos de escolha de diretores fez que a ampla temática da gestão democrática fosse, de certa maneira, reduzida erroneamente a esse mecanismo (MENDONÇA, 2000, p.172).

Dessa forma, a discussão, que se poderia ter travado nos meios escolares sobre diversos aspectos da gestão democrática, ficou praticamente concentrada nos mecanismos eletivos, fazendo destes uma grande bandeira de luta. Entretanto, para Marés (1983, p.49): “escolher diretores de escolas não é a essência da democracia na Educação, nem sequer chega a ser toda a sua forma”, e para Mendonça (2000, p. 235): “Independentemente da forma como a eleição de diretores se materializa nos sistemas de ensino, não pode esse mecanismo ser compreendido como uma panacéia da democratização da escola”. Muitos outros fatores estão presentes entre os que prejudicam o bom andamento das escolas, e apenas a forma como o diretor chega ao cargo não deve ser responsabilizada plenamente pelas imperfeições nestas instituições.

Há, por parte de muitos educadores, a apreciação desfavorável da eleição como forma de provimento de cargo. Expressam sua opinião, com considerações como:

“Na nossa cultura as pessoas não sabem eleger, tem aquela coisa de troca de favores, por isso, a eleição não funciona e o concurso funciona melhor”; “talvez o melhor sejam as duas coisas, como nas faculdades, que fazem o concurso e depois uma eleição entre aqueles que passaram no concurso, só com a eleição, eu não concordo, não”; “as experiências a respeito de o

diretor ser escolhido pela comunidade que a gente tem conhecimento não têm assim conseguido chegar a uma boa escolha”; “eu acho que a comunidade nossa não tem condições de escolher uma pessoa”; “começa um clima político, de competição, de formação de panelas e de favorecimentos pela reeleição, o aluno e a escola ficam esquecidos”; “na eleição teria favoritismo”; “fala-se que na eleição o diretor é sempre avaliado pela comunidade, mas só o diretor deveria ser avaliado pela comunidade? E quando o professor concursado não corresponde, também não deveria ser avaliado pela comunidade e deixar o seu posto?”; “na eleição a gente correria uma série de riscos; de se voltar na questão dos corporativismos, na questão de estar colocando parentes, amigos, um clientelismo todo”; “o diretor vai atuar em função de ser reeleito”.

Mas, apesar das críticas, a eleição de diretores apresenta-se como um dos procedimentos importantes para a democratização dos sistemas de ensino e da educação. Porém, sozinha, não vencerá a difícil tarefa de anular posturas autoritárias, corporativistas e antidemocráticas.

Já se encontram em vigor alguns sistemas de ensino que, apesar de considerarem a participação popular como mecanismo constataador de liderança, já implantaram recursos legais que levam em consideração também a competência técnica do futuro diretor. Segundo Mendonça,

[...] julgando as eleições ineficientes para avaliar a competência técnica dos candidatos, esses sistemas utilizam-se de procedimentos prévios de seleção, por meio de concurso de provas e títulos, na tentativa de oferecer à escolha da comunidade apenas os candidatos tecnicamente capazes (2000, p.244).

Surge assim outro processo de escolha, no qual o diretor é escolhido em duas etapas. Esse quarto tipo combina diferentes formas e constitui um “esquema misto”. Podem-se combinar, por exemplo, provas que avaliam a competência técnica do candidato, sua formação acadêmica e posteriormente a eleição que tentaria medir sua liderança e experiência administrativa.

Dos educadores pesquisados, 13% acreditam que a forma mista para provimento do cargo de diretor é a mais adequada, alegando, por exemplo:

“Sabemos de gestores que chegam através de um concurso e não se ajeitam com a comunidade. Se se pudesse aliar o concurso com a participação de uma escolha pela comunidade, seria o ideal”; “eu acho que

deveria ser como a escolha de professor coordenador do Estado de São Paulo: primeiro mostrar a competência técnica por meio de um credenciamento em provas, depois passar pela eleição”; “acho que ele deveria passar por concurso, depois apresentaria uma proposta de trabalho na escola, que seria analisada pelos pares, pela equipe escolar e reavaliada posteriormente. Então, o concurso, seria uma das fases do processo”.

De qualquer forma, há consenso em se reconhecer que, nesta forma mista de provimento, há maior comprometimento do diretor com aqueles que o elegeram.

Dos entrevistados na pesquisa, 5% não se consideraram aptos para opinar sobre a melhor forma de se prover cargo de diretor de escola, e cerca de 3% sugeriram formas diferentes das citadas neste trabalho, e também não comumente contempladas pelo processo educacional brasileiro. Dentre estas manifestações diferenciadas, considera-se pertinente citar as que se seguem:

“Acho que o diretor tinha que ser avaliado, mostrar o trabalho e o rendimento, desde a gestão com os professores, com os alunos, para poder realmente merecer o cargo”; “acho que muitas vezes o diretor passa em um concurso, porque é inteligente, culto, mas cai de pára-quadras na escola, não sabe o que é a vivência de uma escola; eu sei por experiência, que o diretor teria que ter sido professor e coordenador, ter passado por etapas até chegar a ser um diretor, ficar pelo menos um ano como coordenador”; “além do concurso, provas dissertativas e questões de múltipla escolha, ele deveria passar por uma entrevista que confirmasse o seu perfil”; “deveria ser introduzido pela prática, não por concurso”; “acho que deveria ser uma pessoa que já tivesse vínculo com a comunidade, ou mesmo um professor que conhecesse a comunidade, porque ela é carente e necessita de pessoa que realmente a ajude, que participe e se envolva com ela”; “acho que além do concurso ou da eleição, o diretor deveria passar por um treinamento”; “o diretor deveria ser escolhido pelos projetos que ele apresenta”; “deveria, após o concurso ou eleição, passar por um período probatório, sendo avaliado pela comunidade, pelos alunos e pelos professores”; “acho que poderia haver concurso ou eleição, mas com uma limitação do período de gestão, de modo a não ser vitalício”.

Assim, podem-se observar algumas sugestões da comunidade escolar em relação à forma e ao aperfeiçoamento do processo de provimento. Parece, entretanto, oportuno tornar clara a realidade brasileira em relação às formas de adoção. Mendonça (2000, p.175) fornece um quadro nacional sobre os mecanismos adotados pelos sistemas de ensino, considerando os estados, o Distrito Federal e municípios das capitais por região do Brasil:

MECANISMOS DE PROVIMENTO DE DIREÇÃO ESCOLAR NOS SISTEMAS DE ENSINO DOS ESTADOS, DO DF E DAS CAPITAIS, POR REGIÃO DO BRASIL - 1996 A 1998.					
Região do Brasil	Ente Federativo	Indicação	Concurso	Eleição	Seleção e eleição
NORTE	AC			•	
	Rio Branco			•	
	AP	•			
	Macapá (*)	•			
	AM (*)				•
	Manaus			•	
	PA (*)	•			
	Belém (*)			•	
	RO(*)	•			
	P. Velho			•	
	RR	•			
	Boa Vista	•			
	TO	•			
	Palmas	•			
NORDESTE	AL(*)	•			
	Maceió (*)			•	
	BA	□			
	Salvador			•	
	CE				•
	Fortaleza(*)			•	
	MA	•			
	São Luís	□			
	PB			•	
	João Pessoa			•	
	PE				•
	Recife(*)	•			
	PI	◇			
	Teresina			•	
	RN (*)	•			
	Natal			•	
	SE			•	
	Aracaju			•	

MECANISMOS DE PROVIMENTO DE DIREÇÃO ESCOLAR NOS SISTEMAS DE ENSINO DOS ESTADOS, DO DF E DAS CAPITAIS, POR REGIÃO DO BRASIL - 1996 A 1998.					
Região do Brasil	Ente Federativo	Indicação	Concurso	Eleição	Seleção e eleição
SUDESTE	ES				•
	Vitória			•	
	MG				•
	Belo Horiz.			•	
	RJ			•	
	Rio de Jan.			•	
	SP		•		
	São Paulo		•		
SUL	PR			•	
	Curitiba			•	
	RS			□	
	Porto Alegre			•	
	SC	•			
	Florianópolis			•	
CENTRO-OESTE	DF			•	
	GO (*)	□			
	Goiânia			•	
	MT			•	
	Cuiabá			•	
	MS			•	
	C.Grande	•			
• Modalidade única adotada em todas as escolas do sistema de ensino					
□ Modalidade mista de provimento de diretor com predomínio da forma indicada					
◇ Modalidade adotada na maioria das escolas, as do interior. Nas escolas estaduais da capital é adotada a eleição de diretores.					
(*) Dados obtidos na pesquisa nacional da ANPAE sobre escolha de dirigentes escolares					

(Fonte: MENDONÇA, 2000, p.175)

De acordo com a avaliação do autor, dentre os entes federativos pesquisados: 26 estados, um Distrito Federal e 26 municípios da capital, observou-se que atualmente predomina o sistema de eleição como modalidade de provimento, já que está presente em vinte e oito sistemas de ensino – oito estaduais, o Distrito Federal e 19 municipais – atingindo, portanto, 53% da totalidade dos sistemas. Percebe-se que no universo das 27

unidades federadas o mecanismo predominante é ainda o da indicação, ocorrendo em 12 delas, correspondendo a 44%. Em relação aos municípios, em número de 26, o processo eletivo predomina com larga vantagem, correspondendo a 73% .

Considerando-se a distribuição por região do país, observa-se que o processo de provimento por eleições predomina, não se confirmando esta preponderância apenas na região Norte, onde a indicação é aplicada em oito dos 14 entes federativos, correspondendo a 57% e efetivando percentual de 36% para a indicação. Nas demais regiões, observava-se que: na região Sudeste as eleições acontecem em quatro dos oito sistemas, correspondendo a 50% deles; na região Sul 83% adotam as eleições, ou seja, de seis sistemas, cinco adotam as eleições; na região Centro-Oeste, cinco dos sete sistemas promovem eleições, perfazendo 71% e, na região Nordeste, 50% dos sistemas, ou seja, nove dentre os 18, adotam as eleições.

Outra importante constatação é a de que o processo de eleição de diretores acontece em número maior nos municípios (das capitais), isto em todas as regiões do país. Os dados apontam para 100% na região Sul, 67% na Centro-Oeste, 78% na região Nordeste, 57% na região Norte e 75% na região Sudeste. Em relação às unidades federadas, o processo de eleições fica na faixa de 50% nos estados da região Sudeste, em 67% nos da região Sul, e em 75% nos da região Centro-Oeste. Porém, as indicações predominam nas regiões Norte, com 72%, e Nordeste, com 56%.

O fato de que em 18 sistemas de ensino, correspondentes a 34%, ainda ocorrem a indicação para escolha da autoridade escolar ilucida que a obrigatoriedade da Gestão Democrática implantada pela Constituição ainda não conseguiu estabelecer procedimentos mais democráticos para a escolha dos dirigentes, em grande parte do sistema educacional do país.

O processo misto, que envolve seleção seguida de eleição, acontece em 10% dos sistemas de ensino. O concurso público fica restrito ao Estado de São Paulo e sua capital.

É importante observar que, após a Constituição de 1988, instalou-se a tendência de oportunizar a escolha dos dirigentes escolares por meio de eleições, levando-se em consideração a necessidade de implantação de gestão democrática. Muitos administradores se anteciparam às regulamentações permitindo esse tipo de escolha. Entretanto, considerando como extensão dos artigos 36 e 61, II da Constituição (1988), que tratam das

prerrogativas do Presidente da República, não deve mais o sistema escolar depender da vontade política dos administradores em renunciar de sua possibilidade de nomeação de agentes para o exercício de cargos públicos.

Para Mendonça:

A eleição de diretores adquiriu lugar de destaque no processo de democratização da escola e dos sistemas de ensino, chegando erroneamente a ser considerada sinônimo de gestão democrática, é uma das maneiras, sem ser a única, de materializar esse importante princípio constitucional no ensino público. A sua realização cria vínculos entre a comunidade, alunos, trabalhadores em educação e direção eleita em torno de um projeto de trabalho coletivo (2000, p.258).

A eleição de dirigentes é, portanto, apenas um dos componentes da gestão democrática. Outras medidas também se fazem necessárias para a participação da comunidade e de todos os segmentos escolares nos destinos da escola pública. Nessas medidas, indiscutivelmente precisam estar incluídas formas de capacitação para a participação efetiva dos representantes dos segmentos escolares.

A implantação da gestão democrática nas unidades escolares não se constituirá em processo automático, simples e a curto prazo e também não pode ser considerado processo utópico e impossível de ser realizado. Vai depender de efetiva vontade política e de ação a ser construída na escola. Embora não se possa e nem se deva eximir o Estado de suas obrigações com o ensino público, a eleição e a participação de órgãos colegiados e a construção do projeto político pedagógico podem desencadear forma mais eficaz de gestão, que garanta autonomia administrativa, pedagógica e financeira da escola.

Com recursos repassados por meio do Estado e com um dirigente escolar que, juntamente com sua equipe, tenha um projeto pedagógico consistente, pensado coletivamente, que admita e estimule parcerias com outras instâncias da sociedade civil, a escola terá grande possibilidade de alcançar sucesso.

Romão e Padilha referem-se a esta escola como sendo uma escola Cidadã, que seria “estatal” quanto ao financiamento, já que ao Estado cabe repassar os recursos financeiros diretamente à escola, e “comunitária” quanto à gestão, já que teria a participação de todos os seus segmentos, no sentido de se envolver em eleições diretas e de órgãos Colegiados. Como exemplo, pode-se citar a participação de um Conselho de Escola que realmente

pudesse definir e deliberar sobre diretrizes e metas, definir prioridades, avaliando sua execução e acompanhando a programação e a execução do projeto pedagógico. Por fim, ela seria “pública”, já que estaria destinada a toda a sociedade de forma igualitária, sem distinções ou exceções.

1.1.6 Os cursos de Pedagogia e a formação do diretor escolar

Nas últimas décadas, a formação dos diretores de escola tem sido feita em cursos de Pedagogia, licenciatura plena e habilitação em Administração Escolar, estruturados pela Resolução 02/69 do antigo Conselho Federal de Educação, que regulamentou a Lei Federal 5540/68, lei esta considerada de cunho autoritário por segmentos da mídia e por educadores.

Os cursos de Pedagogia, entretanto, remontam à década de 1930, pois nessa época já havia preocupação do Governo Federal com a formação docente para o magistério da educação básica. O Decreto nº. 1190 de 4/4/39 (BRASIL, 1939) cria a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e institui o curso de Pedagogia em quatro anos, sendo três anos para o bacharelado e um para a licenciatura.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases do país, Lei 4024, de 20/12/1961 e o Parecer 251/62 aprovado pelo antigo Conselho Federal de Educação não alteram o esquema anteriormente adotado.

Conforme Santos, a Lei nº. 5.540, de 28/11/68 que trata da reforma do ensino superior, cria o termo “especialista em educação”, já que dispôs no artigo 30:

A formação de professores para o ensino de segundo grau, de disciplinas gerais ou técnicas, bem como o preparo de especialistas destinados ao trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação, no âmbito de escola e sistemas escolares, far-se-á em nível superior (BRASIL, 1968).

Nos Artigos 29 e 33 da Lei 5692/71 que tratava da reforma do ensino de 1º e 2º Graus, tais dispositivos foram reafirmados.

O Conselho Federal de Educação, para regulamentar o assunto, baixou a Resolução nº. 02/69, anexa ao Parecer nº. 252/69, estabelecendo as “habilitações” na formação dos referidos especialistas da educação. Assim determinava:

A formação de professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção, no âmbito das escolas e sistemas escolares, será feita no curso de graduação em Pedagogia, de que resultará o grau de licenciado com modalidades diversas de habilitação (BRASIL, 1969).

A LDB vigente, nº. 9394/96, revoga expressamente em seu Artigo 92 as leis nº.s 4024/61 (BRASIL, 1961), 5540/68 (BRASIL, 1968) e 5692/71 (BRASIL, 1971). Entende Santos (2002) que, sendo as leis revogadas, todas as normas regulamentadoras como pareceres e resoluções merecem o mesmo tratamento. Reforça este entendimento as respostas às consultas efetuadas ao CNE sobre a validade da Resolução nº. 02/69 e demais normas sobre o assunto em que a manifestação do órgão vai sempre ao encontro da perda da eficácia de tais dispositivos legais.

Esta LDB trata dos profissionais da educação no Título VI, Artigos 61 a 67 e não se utiliza dos termos “especialistas em educação” e “habilitações”, referindo-se ao curso de Pedagogia apenas uma vez, no artigo 64:

A formação de profissionais para a administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional, para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

No Estado de São Paulo foi criada a “Classe de Suporte Pedagógico”, instituída pela Lei Complementar 836/97 (Plano de Carreira do Magistério Estadual) em substituição à antiga “Classe dos Especialistas da Educação”, contemplando os seguintes cargos: Diretor de Escola, Supervisor de Ensino e Dirigente Regional de Ensino. A referida lei refere-se às funções de Professor Coordenador e Vice-Diretor de Escola, como postos de trabalho.

Ela estabeleceu também requisitos para o provimento desses cargos na seguinte conformidade:

- a) Diretor de Escola: licenciatura plena em Pedagogia ou pós-graduação na área de educação e oito anos, no mínimo, de efetivo exercício no Magistério.
- b) Supervisor de Ensino: licenciatura plena em Pedagogia ou Pós-graduação na área de educação e ter no mínimo oito anos, de efetivo exercício no Magistério, dos quais dois anos no exercício de cargo ou de função de suporte pedagógico educacional ou de direção de órgãos técnicos ou, ter no mínimo, dez anos de Magistério.
- c) Dirigente Regional de Ensino: curso superior, licenciatura de graduação plena, ou Pós-graduação na área de Educação, ser titular de cargo do Quadro do Magistério Estadual; e ter, no mínimo oito anos de efetivo exercício no Magistério, dos quais dois anos no exercício de cargo ou de função de suporte pedagógico educacional ou de direção de órgãos técnicos, ou no mínimo dez anos de Magistério.

Em se tratando ainda da formação, o Conselho Nacional de Educação, por meio do Parecer CNE nº. 115/99 (BRASIL, 1999b), orientou no sentido de que fosse incentivada a criação dos Programas de Mestrado Profissional. Assim, a formação dos profissionais de educação contemplados no Artigo 64 poderia ser feita em cursos de graduação em Pedagogia, em programas de mestrado e doutorado e também em cursos de aperfeiçoamento e outros. No entanto, na prática, isto não se efetivou, pois além de demandar tempo, está distante da realidade escolar brasileira.

No caso do Estado de São Paulo, por meio da Deliberação CEE 09/1998 (SÃO PAULO, 1998), o Conselho Estadual de Educação baixou as normas de autorização e funcionamento dos cursos de especialização, aperfeiçoamento e extensão. Aspecto relevante também abordado nesta deliberação preconiza que instituições de ensino situadas neste Estado e não jurisdicionadas ao Sistema Estadual deveriam solicitar ao Conselho Estadual de Educação aprovação de curso de especialização previsto no Artigo 64 da LDB.

Por outro lado, de acordo com a Indicação nº. 23/2002 (SÃO PAULO, 2002), não estavam descartadas as habilitações dos cursos de Pedagogia. Elas podiam existir, se assim dispusesse a organização do curso.

É relevante considerar que tantas idas e vindas da legislação provocaram consequências. Prova disso, foram as modificações e adaptações dos cursos de Pedagogia, de forma bastante polêmica. Conforme avaliação de Pimenta:

Uma amostra do quadro atual, na região Sudeste, apresenta os cursos de pedagogia em diferentes formatos: cursos que mantêm as habilitações conforme o Parecer 252/69 e acrescentaram outras; cursos que retiraram as

habilitações e se transformaram em formação de professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental; cursos que combinam essas duas modalidades; cursos que mantêm a formação de professores das séries iniciais e oferecem modalidades de aprofundamento em educação especial, educação infantil, jovens e adultos, empresas, indígenas, em forma de cursos de especialização com variação de horas, enriquecimento curricular, etc. Outros cursos fundiram as habilitações em uma só (2004, p.3).

Assim, a diversidade de propostas e do próprio funcionamento dos cursos evidenciou muitas dificuldades, tanto relativas à formação de professores especialmente para os anos iniciais quanto dos profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação para a educação básica.

Em relação às Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, diferentemente do que ocorreu em outros cursos, elas só muito recentemente se consolidaram. Tal fato ocorreu depois de um processo longo de debates, reflexões, encontros e desencontros. Desde o ano de 1999 em âmbito nacional, têm ocorrido intensas discussões sobre essas diretrizes e, especificamente neste ano de 1999, constituiu-se uma Comissão de Especialistas em Pedagogia. Esta desencadeou relevantes discussões, ouviu inúmeros órgãos e entidades como os Institutos de Educação Superior (IES) e suas coordenações de curso, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), o Fórum de Diretores das Faculdades de Educação das Universidades Federais (FORUMDIR), a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), a Executiva Nacional dos Estudantes de Pedagogia, e, a partir dessas discussões, elaborou o “Documento das Diretrizes Curriculares”, que foi encaminhado ao Conselho Nacional de Educação, ainda no ano de 1999.

Esse “Documento das Diretrizes Curriculares” de 1999, enviado ao CNE pelas Entidades, entretanto, não foi considerado, pois estas sugestões de Diretrizes:

Não chegaram a ser apreciadas, uma vez que tanto a Secretaria de Ensino Superior (SESU) quanto a Secretaria de Ensino Fundamental resistiram em enviá-la ao CNE, na tentativa de, em seu lugar, construir as diretrizes para o Curso Normal Superior, criado pela LDB e prestes a ser regulamentado (DOCUMENTO..., 2005, p.2).

Em contrapartida, até pouco tempo atrás, transitava no Conselho Nacional de Educação proposta de instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Pedagogia e nelas percebia-se dissonância não só em relação à própria Lei de Diretrizes e Bases, como também em relação aos documentos consensuais das entidades relacionadas. No artigo 2º, essas diretrizes preconizavam:

O curso de Pedagogia destina-se precipuamente à formação de docentes para a educação básica, habilitando para:

a-Licenciatura em Pedagogia – Magistério da Educação Infantil;

b-Licenciatura em Pedagogia – Magistério dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (BRASIL, 1996).

E seu artigo 8º estabelecia:

A formação de especialistas nas áreas previstas no artigo 64 da Lei nº. 9394, de 1996, e outras que sejam sugeridas pela realidade educacional será feita exclusivamente para licenciados, conforme exigências do artigo 67 da mesma Lei, em cursos especialmente definidos para este fim (BRASIL, 1996).

Entretanto, a LDB preceitua que para esses profissionais a formação será feita em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino.

Aquela versão ainda especificava a possibilidade de formação de bacharel, em seu artigo 7º: “O Curso de Pedagogia poderá conduzir ao grau de Bacharel em pelo menos 800 horas adicionais às da Licenciatura”. Criar a figura do bacharelado parecia ter sido a maneira de se formarem os “especialistas”, em atendimento ao artigo 64 da LDB.

Pode-se avaliar que esse Projeto de Resolução que tentava instituir as Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia não considerava as históricas aspirações dos educadores, deixando de avaliar as Diretrizes elaboradas em 1999 e os novos documentos entregues ao Conselho Nacional de Educação. Parece que, naquele momento, o Conselho chamou para si toda a tarefa de regulamentar curso tão complexo como o de Pedagogia. Ignorou o espaço acadêmico criado na universidade brasileira para estudos sistemáticos na área de Educação e as amplas possibilidades de formação oferecidas no curso de Pedagogia, reduzindo-o ao que se pretendia estabelecer para os Cursos Normais Superiores,

isto é, apenas a formação prevista nas duas habilitações contempladas no artigo 2º do referido Projeto.

Recorrendo-se ao inciso I do artigo 63 da LDB: “Os institutos superiores de educação manterão cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental”, podem ser verificadas as ambigüidades que caracterizavam aquele momento.

Além disso, ao definir que a formação de especialistas se daria unicamente na pós-graduação, limitava esse tipo de profissionalização apenas àqueles que, após curso de graduação, apresentassem condições econômicas favoráveis, traduzindo assim postura elitizada, já que se sabe que o mercado para cursos de especialização se encontra, majoritariamente, nas mãos de instituições privadas.

Foram momentos de grande descontentamento e desconfiança para a maioria dos educadores da área. Para Pimenta (2004, p.4), “No caso da investida contra o curso de pedagogia o sentido ideológico foi o de desvalorizar o único espaço nas universidades, ao nível de graduação, que se volta a fazer, intencionalmente, a análise crítica da educação praticada na sociedade”. Constata-se que é esse curso, muitas vezes com a colaboração de outras áreas do conhecimento, quando estas se voltam para a educação, que tem conseguido promover estudos, pesquisas e análise crítica da ação dos educadores.

Vale ainda ressaltar que o Projeto das Diretrizes Curriculares no seu artigo 11 especificava que: “As Instituições de Educação Superior com Curso Normal Superior autorizado ou reconhecido poderão transformá-lo em Curso de Pedagogia”. Podia-se prever que essas transformações ocorreriam, tendo em vista a forma como a comunidade educacional tem assimilado o Curso Normal Superior. Conforme Pimenta:

A população de imediato identificou curso Normal Superior, como um curso superior de segunda categoria, que se identificava, no nome, ao que já conheciam, o Curso Normal Médio, e menor em relação ao curso de pedagogia, quer no âmbito de suas representações sobre esse curso, quer pela maior valorização do diploma de pedagogo nos estatutos do magistério dos estados e municípios (2004, p.5).

Por outro lado, a redução do curso de Pedagogia a apenas uma ou duas licenciaturas vinha colaborar para a fragmentação entre a formação do professor e a do “especialista”, prejudicando assim a formação do educador de caráter sócio-histórico.

Paralelamente à análise das manifestações da comunidade educacional sobre a temática, as manifestações institucionais explicitadas no Parecer CNE/CP 05/2005 (BRASIL, 2005) - aprovado em 13/12/2005 e reexaminado pelo Parecer CNE/CP 03/2006 (BRASIL, 2006) - deram origem à Resolução nº.1 do Conselho Nacional de Educação de 15 de maio de 2006. Esta resolução finalmente instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia - licenciatura - e trouxe também sua versão de todo o processo.

Para os Conselheiros do Conselho Nacional de Educação, o trâmite até a referida aprovação não foi exatamente como a comunidade educacional, os alunos, os professores, as instituições e as entidades de classes ligadas ao curso de Pedagogia assimilaram. Para este órgão, houve amplo e democrático debate com os diferentes segmentos envolvidos com o tema.

Os documentos citados explicitam que, desde 2003, os membros da Comissão formada por Conselheiros da Câmara de Educação Superior e da Câmara de Educação Básica reviram as contribuições apresentadas ao Conselho Nacional de Educação nos últimos anos por associações acadêmico-científicas, comissões e grupos de estudos, sindicatos e entidades estudantis e mesmo contribuições individuais enviadas por estudantes e professores dos cursos de Pedagogia. Promoveram audiência pública em dezembro de 2003, em que ficou clara a diversidade de princípios, formas de organização dos cursos e titulação a ser oferecida.

Em 2004, houve renovação periódica dos membros do Conselho Nacional de Educação, com recomposição da Comissão Bicameral, mas foi mantida a priorização dos estudos para a instituição das referidas diretrizes. Uma primeira versão foi apresentada e, entre março e outubro de 2005, foram colhidas críticas e sugestões enviadas por correio eletrônico, fax ou telefone ou expressas em debates, com participação dos respectivos conselheiros. Assim, conforme Parecer CNE/CP 05/2005, na avaliação dos membros da Comissão, analisando aquela versão:

As Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia levam em conta proposições formuladas nos últimos 25 anos, em análises da realidade educacional brasileira, com a finalidade de diagnóstico e avaliação sobre a atuação e formação dos professores, em especial na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, assim como nos cursos de Educação Profissional para o Magistério e para o exercício de atividades que exijam formação pedagógica e estudo da política e gestão educacionais.

Então, para o CNE, elas resultaram de um longo processo de consultas e discussões, além de levar ainda em conta o determinado em toda a legislação em vigor.

O Parecer CNE/CP 05/2005 juntamente com seu projeto de resolução, embora aprovados pelo Conselho Pleno, não puseram fim à polêmica da instituição das Diretrizes. Sobre a questão, houve muitas manifestações populares, além da restrição colocada por César Callegari, do Conselho Pleno, que aprovou o referido, mas, tendo em vista o artigo 64 da LDB, observou:

Reconhecendo o mérito da elaboração do parecer e respectivo projeto de resolução, a partir de um amplo e democrático debate com os diferentes segmentos envolvidos com o tema “Formação de Professores”, no Brasil, preocupa-me, no entanto, aquilo que contém de restritivo ao que dispõe o artigo 64 da Lei 9.394/96 (LDB). Entendo que aquilo que a Lei dispõe, só uma outra Lei poderá dispor em contrário.

O Conselheiro referia-se especialmente ao artigo 14 do Projeto de Resolução: “A formação dos demais profissionais da educação, nos termos do artigo 64 da LDB nº. 9394/96, será realizada em curso de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim, abertos a todos os licenciados”.

O referido parecer, enviado ao Ministério da Educação, foi devolvido pelo Sr. Ministro para reexame do artigo citado, com a alegação de que havia inúmeras manifestações de interesse da comunidade educacional. Assim, a comissão bicameral revisou minuciosamente o texto contido no parecer e as disposições legais e resolveu propor emenda retificativa ao artigo 14:

A Licenciatura em Pedagogia nos termos do Parecer CNE/CP nº. 5/2005 e desta Resolução assegura a formação de profissionais da educação prevista no artigo 64, em conformidade com o inciso VIII do artigo 3º da Lei nº. 9.394/96.

§ 1º. Esta formação profissional também poderá ser realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim e abertos a todos os licenciados.

§ 2º. Os cursos de pós-graduação indicados no § 1º deste artigo poderão ser complementarmente disciplinados pelos respectivos sistemas de ensino, nos termos do Parágrafo único do artigo 67 da Lei nº. 9.394/96.

Com a devida retificação, as Diretrizes foram finalmente aprovadas em 15 de maio de 2006 pela Resolução nº. 1 do Conselho Nacional de Educação e revogam, agora expressamente, a antiga Resolução nº. 2 de 12 de maio de 1969, do extinto Conselho Federal de Educação. A Resolução nº. 1 apresenta 15 artigos e traz várias modificações acerca da licenciatura, além de inserir novos conceitos no processo de formação dos pedagogos. Define princípios, condições de ensino e aprendizagem e procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação, pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do país.

O artigo 4º da citada resolução especifica que o curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras área nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. O artigo 14 preceitua: “A Licenciatura em Pedagogia, nos termos dos Pareceres CNE/CP nº. 5/2005 e 3/2006 e desta Resolução, assegura a formação de profissionais da educação prevista no artigo 64, em conformidade com o inciso VIII do artigo 3º da Lei nº. 9394/96”, acrescentando em seu Parágrafo 1º que “esta formação profissional também poderá ser realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim e abertos a todos os licenciados”.

Dessa forma, fica superada a fragmentação entre a docência e os chamados técnicos em educação, ou a tão criticada dicotomia entre bacharelado e licenciatura, pois, além de formar o professor em todas as antigas habilitações, os cursos de pedagogia também possibilitarão a formação de profissionais ligados à administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional, para a educação básica.

Em seu artigo 7º define que o curso de Licenciatura em Pedagogia terá a carga horária mínima de 3200 horas de efetivo trabalho acadêmico, sendo 2800 dedicadas às atividades formativas, 300 horas ao Estágio Supervisionado e 100 horas de atividades

teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio da iniciação científica, da extensão e da monitoria.

Ainda é relevante lembrar que, no artigo 10 das citadas diretrizes, reafirma-se que as habilitações em cursos de Pedagogia atualmente existentes entrarão em regime de extinção, a partir do período letivo seguinte à publicação da Resolução. Finalmente, seu artigo 11 esclarece que as instituições que mantêm cursos autorizados como Normal Superior poderão transformá-los em cursos de Pedagogia, fato que deverá ser comum, principalmente devido à abrangência desse novo curso.

1.1.6.1 A representação dos educadores sobre a formação dos diretores escolares

Atualmente, a formação de administradores escolares passa por período de marcante descompasso em relação à administração moderna, pois, apesar das muitas adaptações legais e mudanças estruturais, os cursos de Pedagogia têm se mostrado intrinsicamente antiquados e resistentes às mudanças naquilo que representa o fulcro de sua existência, repetindo ações rotineiras e soluções ultrapassadas. Há, assim, ausência de abordagem prática associada à teoria, fato que dificulta a inserção da educação nas atividades sociais que o mundo contemporâneo requer, conforme se pode ilustrar pelo depoimento da uma diretora da rede pública do Estado de São Paulo D4:

“Eu percebo pelos alunos da Pedagogia que vêm fazer estágio aqui que o curso está falho, como a nossa formação também foi falha. Nós fomos aos trancos e barrancos, mas eu não sei como serão os que estão se formando agora. Eles vêm com questões de legislação que já caíram há tempos. O próprio curso de Pedagogia não acompanha as mudanças da legislação”.

Ainda, na opinião do professor P9 do Ensino Médio:

“Acho que o que se aprende e o que se aplica mesmo é a burocracia. Há muita coisa a ser superada, ainda falta muito para o diretor chegar lá”; “muitas vezes, o diretor não está preparado. Tem diretor que é alienado, não participa do contexto, do andamento da escola, é intocável, isolado”.

Estes depoimentos confirmam, então, que falhas na formação podem promover falta de sintonia de muitos diretores em relação ao seu papel educativo e social.

Não é mais possível que o diretor desenvolva seu trabalho com eficácia, se apenas conseguir encará-lo sob perspectiva conservadora, em que as grandes necessidades são tratadas com postura burocrática, nos mesmos moldes das instituições organizadas e geridas no passado. Em qualquer atividade que se exerça no momento atual, é necessária a capacidade de criar, inovar, produzir novos conhecimentos e, principalmente, aplicar este conhecimento de forma útil. Dentro de um gabinete, intocável, alheio ao contexto, não será possível.

Questiona-se, freqüentemente, no âmbito educacional, como os diretores estão enfrentando os desafios dos tempos atuais, das novas exigências organizacionais. Estas requerem mudanças profundas na forma de organizar a escola e conceber o ensino. Só assim se poderá desempenhar papel consentâneo à sociedade tecnológica e do conhecimento - característica dos tempos hodiernos. Questiona-se ainda se ao desempenho do diretor está incorporada nova mentalidade, voltada para as mudanças, ou se o seu desempenho é apenas rotineiro.

Da pesquisa de campo realizada, foi possível obter de muitos educadores depoimentos que atestam a acomodação destes profissionais, conforme se pode observar no depoimento do professor P10:

“Muitos diretores fizeram pedagogia há muito tempo e não se reciclaram”; “é preciso formação continuada e, de modo geral, os diretores não têm se reciclado, não têm acompanhado. O mercado está pedindo. Isso eu sei pela indústria; eles pensam assim: sou diretor, pronto e acabou”; “acho que a profissão de diretor está estabilizada, acomodada e, quanto mais curso você faz, mais você aprende”.

É premente repensar a formação do administrador escolar em um processo mais integrado com o ato de educar e direcioná-la de forma a se constituir, na prática, de maneira mais condizente com as necessidades do educador, para que este seja capaz de compreender e agir dentro de novo significado que atinge a administração/gestão no mundo atual.

Tendo em vista a precariedade dos cursos de formação, constata-se que são comuns as dificuldades enfrentadas pelos diretores de escola. A maioria destes profissionais busca orientações e soluções para os problemas técnicos ou administrativos com colegas mais experientes ou aguarda “ordens” da Diretoria de Ensino.

Mesmo quando a legislação e a literatura educativa investem no sentido de ampliar a autonomia da escola, com frequência são constatadas contradições com a prática, pois os diretores não se vêem como profissionais aptos a decidirem por si os caminhos que as escolas precisam tomar. Falta discernimento, decorrente também, em grande parte, de um processo falho do seu sistema de formação profissional.

Outro fator que colabora sobremaneira para dificultar a ação autônoma dos diretores de escola está relacionado às exigências impostas pelas Secretarias da Educação. Estas que, quase sempre sob a forma de legislação que se contrapõe à retórica da autonomia e cerceia a atuação do diretor, promovem muito mais acomodação do que transformação nos rumos da escola.

Questionada sobre a grande monta de exigências da Secretaria da Educação aos diretores de escola, a funcionária F5 do setor de Planejamento de uma das Diretorias de Ensino pesquisadas, confirma: “A nossa cobrança administrativa é um horror, o diretor está realmente sobrecarregado pedagogicamente e administrativamente”, mas coloca a seguinte ressalva: “agora, todo trabalho administrativo que eu peço aqui tem um fundo pedagógico, é utilizado para alguma decisão pedagógica”.

Esse argumento sugere que os próprios funcionários do setor administrativo desempenham ingenuamente suas funções, acreditando na real utilização dos dados compilados por ordem superior.

Quando questionados sobre o que pensam a respeito da formação acadêmica do diretor de escola, 21% dos entrevistados disseram acreditar que os mesmos chegam às escolas bem preparados. Para justificar suas opiniões, utilizam argumentos como:

“Além da Pedagogia, fazem contínuos cursos de capacitação”; “eu acho que é adequada por causa da teorização; toda teoria é válida, na hora que você vai aplicar, você tem uma realidade própria. Então, você tem que aplicar o real dentro de um contexto que é vivo. Acho que os diretores têm conseguido isto”; “eu acho que sim, porque a direção tem que passar por uma série de cursos”.

Alguns educadores percebem a necessidade de o diretor não se limitar ao curso de formação inicial:

“Eu acho que o que está faltando na rede é, por parte dos órgãos centrais, maior capacitação, aperfeiçoamento no âmbito do gestor”; “não sei se a Pedagogia dá a base necessária. O administrador tem que buscar sempre”; “fiz um curso de Filosofia que me deu abertura para compreender as diversidades da vida”.

Número expressivo de educadores, correspondente a 50% dos entrevistados, expressa-se no sentido de que não percebe no diretor um profissional que chega às escolas bem preparado para o cargo. Nos discursos, foram comuns opiniões como:

“A formação do professor já é deficiente. A do administrador, muito mais”; “eu acho que a faculdade está deixando muito a desejar. Eu acho que está piorando ainda mais com estes cursos de três anos. É impossível formar alguém com três anos”; “a direção precisa lembrar que está lidando com um leque muito diferente de pessoas, de diferentes origens... Tenho aluno nota dez em tudo, assim como eu tenho aluno muito necessitado. Eu acho que todo o ensino superior está desvinculado da realidade da sala de aula”; “eu vejo que, da mesma forma como acontece com o professor, o diretor, em termos de formação, deixa muito a desejar”; “não acho adequada, pois, quando se começa na prática, tudo é na base de ensaio e erro mesmo. É tudo na base de intuição”.

Também foi possível identificar parcela relativa a 7% dos entrevistados com posicionamentos simplistas em relação à questão, afirmando não acreditar que o bom diretor precise de cultura acadêmica e tampouco freqüentar a universidade. Para estes entrevistados, a eficiência do profissional em questão está muito mais relacionada a um senso administrativo nato, ou a um “tino” natural, como se pode destacar nas seguintes afirmações:

“Eu acho que esse curso que se exige de Pedagogia não tem nada a ver. A competência do diretor está, sim, na formação dele. Não é um curso de Pedagogia que vai dar formação para ele”; “acho que o que mais implica aí é a responsabilidade e a vontade de trabalhar”; “o diretor tem que ter um jeito natural de ser, de conduzir”; “acho que precisaria um trabalho muito mais completo, no sentido de ver o perfil de cada pessoa”; “acho que a formação não influi. O diretor tem que ter é liderança”.

Alguns enfatizam que a atuação competente depende muito mais da experiência, do que de outros fatores:

“Acho que a formação do diretor de escola deveria se dar com a experiência de sala de aula”; “na escola não se aplica a teoria. É na prática que ocorre o aperfeiçoamento”; “o diretor não está preparado para atuar. Às vezes, uma pessoa que está em uma vice-direção tem mais vivência do que um que estudou, passou no concurso de diretor e chegou à escola, porque a realidade é outra”; “o que garante uma boa atuação é o empenho, dar o melhor de si”; “eu acho que o que favorece realmente é a experiência, pois, na prática, o diretor geralmente não consegue aplicar as teorias que aprende na faculdade”; “todo diretor tem que ter passado pela sala de aula. Aquele que rege a escola precisa ter regido uma classe”.

Aproximadamente 12% dos educadores entrevistados alegaram não saber ou não terem dados suficientes para opinar sobre a questão, pois conheciam a atuação de apenas um ou dois diretores. Cerca de 10% alegaram que alguns diretores são bem preparados e outros têm formação muito deficiente.

Ainda é válido salientar algumas opiniões dos entrevistados que sugerem como a formação deste profissional deveria ser:

“Eu acho que a formação acadêmica do atual diretor de escola deveria ser mais voltada para o coletivo, visando o bem comum da escola, como um todo, como um objetivo de todos os seus membros, deixando de lado a velha e retrógrada mentalidade de que quem faz a escola são os professores e que o diretor é mera representação simbólica e não precisa aparecer para resolver nada, exceto questões burocráticas”; “O diretor deveria ter mais formação em Psicologia”; “deveria dar mais atenção às prioridades da comunidade”.

Foi possível, em função da análise feita por aqueles que atuam nas escolas, perceber que, se a formação inicial for deficiente, a formação continuada precisa ser constante. O despreparo promove prática viciada que persiste sendo reproduzida e os prejuízos serão crescentes. A educação hoje requer dinamicidade, criatividade e eficácia de ação, que levem em consideração não só a compreensão das transformações que se operam na sociedade, como também a capacidade de intervenção nessas mudanças. Torna-se evidente assim que, se uma das questões essenciais das escolas na atualidade refere-se à gestão –

exatamente pela dinamicidade de suas transformações -, os cursos de formação nessa área merecem atenção especial.

Conforme já discutido neste trabalho, além da formação, a seleção e o recrutamento dos diretores de escola também não têm contribuído para uma administração eficaz.

A gestão democrática prevista na Constituição, Artigo 206, inciso VI e na LDB 9394/96, Artigo 3º, inciso VIII, somente será praticada se o gestor escolar estiver preparado para isto. Afinal, este profissional não deve estar apto apenas para seguir o prescrito, adotando receitas já testadas de “como administrar”, mas manter sempre postura empreendedora, criativa e renovadora.

É a ele que cabe diagnosticar as situações em cada momento, identificando os problemas e buscando os encaminhamentos adequados, já que o estabelecido se altera freqüentemente. “O administrador deve saber olhar para o futuro e perceber as tendências de mudanças, aprender a ‘investigar’, ‘analisar’ e ‘interpretar’ os novos desafios, enfrentando o novo, o desconhecido com alguma margem de segurança” (SANTOS, 2002, p. 3).

É importante, portanto, que se consiga lançar olhar previsivo sobre o que está por vir e detectar as possibilidades de transformação.

Conclui-se que, de fato, o que se espera de um diretor de escola não é uma atuação de mero executor que cumpra os regimentos, as leis, os estatutos e os dispositivos impostos na maioria das vezes pelos órgãos centralizados, e que mantenha previsivelmente a ordem estabelecida.

Uma formação adequada, com o envolvimento de valores, princípios, conhecimentos e práticas, pode conduzir o administrador escolar a repensar seu papel, organizando seu tempo e serviço, distribuindo tarefas, criando mecanismos modernos e mais adequados de registro e controle além de mantê-lo mais atento para mudanças e exigências educacionais necessárias ao atual momento histórico.

1.1.7 As atribuições e a atuação do diretor

Ao se observar o período de existência histórica deste cargo, constata-se que foram incorporadas inúmeras e crescentes atribuições ao diretor de escola. Este fato justifica parcialmente a assimilação da comunidade educacional de que a maioria destes profissionais em questão enfatiza aspectos burocráticos em sua atuação, avaliados por essa comunidade como menos relevantes. Pode-se assim perceber que a tendência de democratização dos espaços escolares fica, muitas vezes, prejudicada pelo acúmulo de atividades do diretor.

1.1.7.1 Retrospectiva histórica: os autores da Administração Escolar da década de 1950 à década de 1980

Ribeiro, na década de 1950, apresentava para as funções do administrador escolar modelo com inspiração fayoliana, que era suficientemente geral para ser aplicável a qualquer tipo de empresa. Nesse modelo, o administrador realizava uma série de processos ou atividades classificadas como planejamento, organização, assistência à execução, medida de resultado e relatório, em setores da administração escolar classificados como pessoal, material, orçamento e serviços.

Ainda desse período histórico e salientando exclusivamente as atividades do diretor de escola, Ribeiro e Mascaro (1950, p.6 apud DIAS, 1975, p.188) indicam três tipos de funções para o administrador escolar: “as pedagógicas, as sociais e as burocráticas”. Dentre as atividades pedagógicas, citam: orientação do trabalho docente; orientação de outras atividades escolares (recreios, associações estudantis, atividades extracurriculares); aperfeiçoamento e experimentação de novos processos de ensino. As atividades sociais abrangem a integração da escola com a comunidade e o aproveitamento integral das instalações. Dentre as burocráticas, são classificadas: o controle do cumprimento da legislação e a supervisão de provisionamento das necessidades. Essas atividades podem

ser desdobradas em inúmeras outras, e, portanto, acreditam os autores que a administração escolar precisa ser desempenhada por grupos e não por indivíduos.

Na década de 1960, Lima indica dez áreas de atuação do diretor, chamando a atenção para a diversidade que faz com que este profissional seja um verdadeiro técnico polivalente:

Inspetor (com relação ao Ministério da Educação e Cultura); 2) Contabilista e Atuário (manutenção da escola); 3) Engenheiro escolar (com relação ao prédio, instalações e material didático); 4) Técnico de Administração (planejamento); 5) *Public relations* (com relação às famílias e à comunidade); 6) Chefe (com relação aos funcionários); 7) Orientador Pedagógico (com relação aos professores); 8) Orientador Educacional (com relação aos alunos); 9) Juiz ou Árbitro (com relação à ordem ou disciplina) e 10) Líder (com relação a seu “papel” social) (1962, p.39).

Assim, percebe-se que o autor tinha como objetivo explicitar a complexidade e a alta exigência relativas à atuação do diretor de escola.

Sperb (1967), também na década de 60, levanta alguns aspectos que tradicionalmente tiveram grande importância em relação às funções do administrador escolar e que já apontavam para a dificuldade relacionada ao acúmulo de funções. Explicita que estas continham em geral a responsabilidade pela escrituração e registros escolares, incluindo a incumbência de controlar o livro de matrícula dos alunos, o ponto, o patrimônio da escola, as suas finanças, as atividades sociais e de estudo dentro da escola, registrando nos livros de atas de reuniões de professores as horas de estudo e lançando no livro de atas de reuniões sociais o relatório de festas escolares, como as de abertura e encerramento do ano escolar. As questões pedagógicas limitavam-se ao exame do plano semanal ou mensal do professor. Muitas vezes o diretor acumulava esta função com a docência, o que tornava ainda mais difícil atender às exigências do cargo.

French, Hull e Dodds relatam as funções do administrador escolar que representavam a opinião da maioria dos grandes e conhecedores da matéria na época:

- 1- Organizar e dirigir.
- 2- Prover ambiente favorável e contribuir pessoalmente para que se verificasse constante aperfeiçoamento do currículo escolar.
- 3- Merecer a confiança e a colaboração do corpo docente e demais pessoal subalterno.

- 4- Merecer o respeito e a confiança dos alunos.
- 5- Merecer o respeito e a colaboração da comunidade.
- 6- Delegar autoridade e responsabilidade.
- 7- Desenvolver e aperfeiçoar sua própria capacidade.
- 8- Participar de assuntos do interesse da comunidade.
- 9- Tomar decisões e elaborar normas de trabalho.
- 10 - Fornecer informações a autoridades superiores e colaborar com elas.
- 11- Executar o que foi decidido realizar (apud SPERB, 1967, p.54).

Para executar tais funções com sucesso, os mesmos autores salientam a necessidade de certas qualidades pessoais no administrador:

- 1- Cultura geral e competência especial em, pelo menos, uma área de ensino.
- 2- Boa experiência como professor regente de classe.
- 3- Boa capacidade de expressão e de comunicação.
- 4- Saúde mental e física.
- 5- Justiça, paciência, benevolência, flexibilidade, simpatia, perseverança e habilidades inatas em grau não inferior ao que se espera encontrar em cada professor regente de classe.
- 6- Conhecimentos em filosofia da educação.
- 7- Interesse em literatura especializada em educação.
- 8- Interesse em pessoas em geral e especialmente em jovens que necessitam educar-se.
- 9- Devoção ao ideal de levar um corpo docente, uma comunidade e um grupo de jovens ao mais elevado grau de cooperação.
- 10- Coerência entre idéia, palavra e ação (apud SPERB, 1967, p. 54).

Para Cubberley (1923, p. 28 apud Bello, 1969, p. 227), a escola era sempre o reflexo do seu diretor: “*As the principal, so is the school*”. Considerava, assim, que um grupo extremamente eficiente de educadores poderia ficar com a atuação prejudicada devido à ineficácia do diretor de escola e, em contrapartida, argumentava que o interesse reduzido de professores ou a organização defeituosa poderia se tornar eficiente em uma escola onde o diretor fosse hábil e prudente. Assim, destacava: “os conhecimentos, visão intelectual, tato, perícia, capacidade de liderança e de influência pessoal do diretor determinam, praticamente, os ideais e o nível de realizações dos professores e alunos da escola” (1923, p. 23 apud BELLO, 1969, p. 228).

Segundo este mesmo autor (1923, p.19 apud BELLO, 1969, p. 228), “a função primária do diretor do sistema escolar é pensar, planejar, conduzir; a função primária do diretor de escola é executar planos, seguir orientação, pôr em prática normas e preceitos,

realizar, enfim”. Por meio de considerações como as citadas, pode-se concluir que há décadas o diretor escolar vem sendo colocado em posição estratégica dentro das instituições e inúmeras competências requeridas no exercício de suas funções.

Cubberley apontou ainda a grande importância no cumprimento da função de liderança social atribuída às autoridades locais de ensino, sob a premissa de que estas atuavam também sobre a comunidade em cujo seio a escola se localizava. O autor comparou, inclusive, a importância que tem o pároco para a sua paróquia com a que o diretor representa para a sua escola, no sentido de dever se constituir como modelo para a sua comunidade.

Bello (1969) considerava que a influência da ação administrativa do diretor de escola não era limitada ao setor de sua jurisdição, mas, sim, irradiada por todo o sistema escolar, dependendo da ação positiva ou negativa refletida por meio de suas práticas administrativas, de sua maneira de sugerir, de orientar e de conduzir os destinos da instituição.

Para esse autor, além de acurada e cuidadosa formação profissional, completada por longa experiência pedagógica, algumas qualidades pessoais para o diretor de escola deveriam ser imprescindíveis para o exercício de função de tamanha importância. Recorreu a Cubberley e propôs que o diretor fosse bastante sincero para discutir com os superiores; fosse capaz de guardar confidências; tivesse prudência e boa vontade para experimentar planos e seguir orientação, mesmo quando não se sentisse inteiramente de acordo; tivesse a melhor disposição para evitar ou remover mal-entendidos, pela explanação clara e persuasiva de seus propósitos; fosse capaz de assumir sempre a responsabilidade de seus atos, sem usar de dissimulação e possuisse o senso de proporção, que lhe permitisse julgar a importância relativa de cada uma das suas atribuições e das tarefas a serem distribuídas com seus subordinados, de maneira a distinguir o mais do menos urgente, o adiável do inadiável; possuisse capacidade intelectual ao mesmo tempo sintética e analítica, que lhe possibilitasse apreender cada problema nos seus aspectos gerais e nos seus pormenores; possuisse espírito de iniciativa, de ordem e de sistema, capacidade de trabalho, presteza nas deliberações e nas ações, senso de humor, tolerância, compreensão, simplicidade que não fosse confundida com vulgaridade, etc.

Também faziam parte das recomendações de Cubberley que o diretor evitasse o fumo não só na escola, mas também nas imediações para que “nada exista de desagradável em sua pessoa”. Este autor chegou a minudências, como:

[...] o principal deve ser limpo em sua pessoa, nas suas palavras e na sua conduta, [...] suas roupas, seu colarinho, seus punhos, seus sapatos devem estar sempre bem cuidados, [...] deve trazer o cabelo bem aparado e penteado [...] que se deve lavar cuidadosamente, cada manhã (1923, p. 23-25 apud BELLO, 1969, p. 230).

Para dar justa medida das aptidões e das qualidades requeridas para o desempenho da missão de diretor de escola, Cubberley destacou:

Como educador, deverá o diretor ser superior a todos os demais professores de sua escola, podendo com vantagem, substituir a qualquer um deles; como administrador, deverá possuir tal capacidade, que não possa ser bem substituído, em sua função, por nenhum dos professores (1923, p.26 apud BELLO, 1969, p. 231).

Percebe-se, assim, a relevância atribuída não só aos aspectos administrativos da função de diretor de escola, mas dos atributos que comporiam a personalidade do diretor-educador.

Para Bello (1969, p.232), as funções próprias do diretor de escola deveriam se constituir de três naturezas diversas, assim compreendidas: “a) funções de organização; b) funções de administração; c) funções de supervisão”. A interdependência e a correlação entre cada uma delas eram destacadas, com a justificativa de que visavam a um objetivo comum, a educação.

Em relação às funções de organização, o autor enfatizou as de planejamento - que se concretizavam no programa e no horário de trabalho -, além da organização propriamente dita, que contemplava as condições materiais e pessoais previstas. Para que isso se concretizasse, as sugestões de Bello compreendia as seguintes etapas:

I - O programa de trabalho: A esta fase deveria ser dada especial importância, sob a justificativa de que nenhuma atividade administrativa poderia levar a bom termo sem um programa que a orientasse e que obedecesse a normas e exigências. Bello (1969) sintetizava que um bom programa administrativo poderia se reduzir a:

a) Unidade: A unidade deveria ser garantida, pois seria fundamental que atividades parciais fossem coordenadas em torno de um objetivo geral a ser atingido pela administração da escola. Acreditava-se que não seria possível alcançar tal meta com atividades dispersas, fragmentadas e desarticuladas. Os programas deveriam ser limitados, pois uma pluralidade poderia implicar em dispersão de forças e em conflito de atribuições, não colaborando para que a unidade fosse atingida.

b) Continuidade: O programa deveria estar minuciosamente planejado e em suas etapas não seriam admitidas interrupções que pudessem prejudicar o trabalho educativo. A improvisação em nada colaboraria para um bom rendimento do programa.

c) Maleabilidade: Apesar da importância das duas exigências explicitadas acima, seria imprescindível que elas se concilhassem com a da maleabilidade do programa, pois a rigidez excessiva poderia ser prejudicial. A necessidade de adaptações às circunstâncias de momento deveria ser respeitada e, as iniciativas individuais ou coletivas, encaradas como instrumento de colaboração na solução de problemas inesperados.

d) Precisão: A clareza, a objetividade e a precisão constituíam aspectos proeminentes em relação ao programa, já que formas dúbias de interpretação poderiam resultar em equívocos danosos e confusão relativas às metas a serem alcançadas.

II - O horário: Para o autor, a direção da escola encontrava na questão relativa ao horário tarefa bastante complexa. Defendia a preocupação com o horário de trabalho do próprio diretor, do trabalho do pessoal administrativo subalterno e também da atividade docente, uma vez que aspectos administrativos, pedagógicos, didáticos e higiênicos poderiam ser beneficiados ou prejudicados em função da organização e do cumprimento dos horários.

Nessa perspectiva, para garantir o bom funcionamento da instituição, deveria o diretor de escola organizar o seu próprio horário de trabalho, pois em função dele seria estabelecido o horário geral. A preocupação deveria pairar sobre o melhor e mais útil emprego de seus esforços e de seu tempo, devendo, para tanto, estabelecer uma hierarquia de todas as suas funções, evitando desperdiçar seu tempo de trabalho em tarefas secundárias, preferindo outras de maior relevância.

Um modelo de horário de trabalho de um diretor de escola da época foi exemplificado por Bello, na seguinte conformidade:

7 horas – Abertura da escola. Inspeção do edifício escolar e seus anexos. Expediente de secretaria. Conferências com professores, pais e alunos.
8 horas - Controle da frequência dos alunos.
8:30 horas -Supervisão das classes, a qual só deveria ser preterida ou interrompida por assunto de absoluta importância ou inteiramente inadiável.
10 horas – Exame do expediente. Estudo dos problemas que poderiam ocorrer. Disciplina e casos pessoais dos alunos.
11 horas – Supervisão das classes. Conferências com professores e pais. Reuniões. Inspeção do edifício escolar e anexos.
12 horas – Encerramento do expediente escolar (1969, p. 234).

Em relação ao modelo, o autor enfatizou que o horário esboçado deveria ser apenas uma sugestão, já que esta definição dependeria de muitas circunstâncias particulares, como, por exemplo: a dimensão das escolas, o número de alunos, de funcionários, etc., e que a rigidez no cumprimento de uma agenda pré-estabelecida poderia escravizar o diretor; portanto, certa flexibilidade deveria ser considerada normal, já que poderia haver a necessidade de se atender às modificações determinadas por situações extraordinárias e inadiáveis. Apontava também outros aspectos que influenciariam o horário e a rotina do diretor de escola, os quais poderiam variar em função das fases do ano em que se vive - como, por exemplo, os dias de matrícula, os primeiros dias de aula, as épocas de provas, etc. -, que exigiriam do diretor atendimento e horário especiais.

Porém, Bello enfatizava ainda:

É necessário que, na execução de todas essas diretrizes, respeitado o seu espírito e o dever de obedecê-lo, não se comporte o diretor como um autômato, abdicando de toda a sua capacidade de iniciativa e de invenção, sob o pretexto da obediência. Ao contrário, é preciso que, como educador, o diretor seja, também, um criador, imprimindo à organização de sua escola um cunho pessoal, em que se traduza a sua maneira própria de considerar os problemas sob sua responsabilidade (1969, p.236).

Na década de 1970, Sergiovani e Carver (1976, p.199) assim limitam as funções do gestor da escola: “A função do executivo escolar é articular as exigências organizacionais determinadas com as necessidades e as aspirações dos grupos de indivíduos, de modo que os objetivos manifestos da escola sejam alcançados”. Para os autores, esta não representava

tarefa tão difícil de executar, já que a escola sempre se constituía instituição relativamente conhecida de seus freqüentadores. Sob este raciocínio, afirmavam que as imagens construídas pelos que na escola adentravam, fossem administradores, professores ou alunos, coincidiam geralmente com o que nela encontravam. Estes autores colocavam as funções da escola, dos professores e dos seus administradores da seguinte forma:

A escola é uma instituição formal de educação na comunidade: as crianças e os jovens vão para a escola para crescer e amadurecer intelectual, social, emocional e fisicamente; os professores assistem nesse processo, desenvolvendo, estruturando e apresentando material; e os administradores planejam, coordenam, avaliam a eficiência da relação professor-aluno e agem como árbitros quando surgem divergências (SERGIOVANI; CARVER, 1976, p.199).

Assim, a administração deveria envolver todos os setores de uma escola. Ao diretor caberia tomada de decisão dos aspectos mais importantes, mas, seria necessária a colaboração dos professores e funcionários num trabalho entrosado, para que a administração não se tornasse deficiente mesmo se tivesse diretor de qualidades excepcionais.

Considerando o sistema escolar brasileiro, Dias (1975) apontou as funções do diretor de escola, que se constituiriam de atividades relacionadas a: a) recursos materiais necessários à escola; b) pessoal escolar em geral, aproveitamento, distribuição de funções; c) corpo discente, organização e distribuição por turmas, etc. ; d) estrutura total da escola, incluindo a formal e a informal.

Distinguiu ainda, dentro do comportamento do diretor, três dimensões: autoridade escolar, educador e administrador.

Na qualidade de autoridade escolar, possuiria a grande responsabilidade de responder por tudo o que se passasse na escola. Teria o papel de autoridade escolar máxima, de alguém que personificaria a instituição a que pertencesse e que representaria a própria escola nas solenidades, nas reuniões, nas formaturas e nos diversos contatos a ela necessários.

Como educador deveria participar de todo o processo de busca pelas metas da instituição. Independentemente da natureza das organizações, seria importante que seu administrador conhecesse, pelo menos parcialmente, a atividade técnica a ser realizada.

Um diretor de escola é, antes de tudo, um educador, isto é, ele também participa das atividades-fins de seu estabelecimento de ensino. Sua forma de conduzir a vida escolar tem repercussões profundas, se bem que nem sempre aparentes, na formação dos alunos (DIAS, 1975, p.185).

Dessa forma, a administração não deveria ser processo independente da atividade educacional, já que as atitudes do diretor certamente trariam conseqüências na formação do educando.

Na qualidade de administrador, o diretor precisaria estar atento aos objetivos da instituição em que trabalhasse, para tomar providências e coordenar ações, no sentido de atingir o máximo de eficiência. Assim, cumpriria sua missão quando orientasse e estimulasse o desempenho de professores, funcionários e alunos. O autor ressaltou, entretanto, conforme já demonstravam Ribeiro e Mascaro (1950, apud DIAS, 1975), que a administração não poderia ser privilégio de uma pessoa, mas função que se dividisse entre todos os que participassem do empreendimento, sob liderança do diretor. Fica assim evidente que, já em décadas passadas, pensava-se na administração alinhada com a comunhão de esforços, para que escola alcançasse seus objetivos.

Para Alonso:

A administração escolar será compreendida como a função que atende aos objetivos da ação administrativa, como o instrumento de realização dos objetivos educacionais propostos para a escola em geral e, para determinada escola em particular (1979, p.130).

Assim, para esta autora, o conceito de administração deveria transcender às questões relacionadas ao controle e à supervisão, para direcionar a atividade administrativa na busca de fins estabelecidos, neste caso, pela escola. Os fins educacionais precisariam ser objeto de estudo e de ação da administração, pois só seriam atingidos a partir da comunhão de esforços. Alonso considerava que os diferentes modos de se perceber a função administrativa se refletiam sobre a definição do papel do diretor e sobre a forma como este

desempenhava as suas funções. Ponderava que, dentre as definições apresentadas para a administração escolar, duas se destacavam sempre:

- a) as funções da administração escolar variam de um sistema escolar para outro;
- b) para cada sistema escolar é preciso estabelecer um conjunto de objetivos antes de estabelecer as suas funções. Em todos os casos, tais funções incluirão sempre:
 - 1) planejamento e coordenação de programas de relações públicas; 2) manutenção de regimentos do pessoal escolar; 3) coordenação de atividades e recursos didáticos para a aprendizagem; 4) supervisão do pessoal profissional; 5) aquisição de suprimento e equipamento necessário (1979, p.131).

A autora, dessa forma, já percebia a heterogeneidade das organizações escolares e conseqüentemente das suas formas de administração, além de alertar para a necessidade de que as ações não se estabelecessem de forma aleatória, improvisada, mas que fossem frutos de objetivos claramente definidos.

Assim, era essencial que o diretor fizesse parte de um grupo político em matéria de educação, pois só teria comprometimento se percebesse a importância dos objetivos propostos e suas adequações às reais necessidades da realidade próxima.

O diretor não deveria ser visto, portanto, como mero executor de tarefas e objetivos que nem sequer conseguia compreender plenamente, nem tampouco ser o proponente de objetivos educacionais, o que envolveria toda uma formulação filosófica da educação. Era necessária, sim, que fosse o implementador de objetivos anteriormente compreendidos e interiorizados. Assim, a sua atuação só seria adequada na medida em que pudesse decidir convenientemente, adequando os meios aos fins claramente propostos. É relevante a ressalva de Alonso de que:

A participação do administrador na formulação de uma “política educacional” requer dele um amplo conhecimento dos problemas educacionais da atualidade, das limitações interpostas pela estrutura do próprio sistema de ensino e ainda requer uma atitude de “disposição para a mudança” (1979, p. 135).

Já se observa, então, que, desde década de 1970, as transformações ocorridas no âmbito escolar requerem do diretor nova maneira de agir, alterando as formas tradicionais

de administração escolar. Ainda hoje, do ponto de vista da organização interna, nas funções administrativas, o administrador escolar precisa propiciar o pleno aproveitamento dos recursos disponíveis, em consonância com os objetivos propostos para o ensino e a aprendizagem. Em relação ao âmbito externo, as funções administrativas podem ser vistas em relação à legitimação dos objetivos educacionais a serem realizados pela escola ao confronto dos resultados apresentados, considerando, ainda, as necessidades formuladas socialmente.

Alonso observou ser necessário que a escola comumente revisse sua função social, pois, embora seu compromisso fosse essencialmente definido a partir do desenvolvimento científico e tecnológico, a sociedade exigia um indivíduo apto a enfrentar situações variadas, imprevisíveis e que dispusesse de flexibilidade para construir respostas rápidas às imposições que se apresentavam. Assim, a escola precisava rever toda a sua estrutura, o seu sistema de trabalho e até os papéis já tão definidos ao longo do tempo. Como consequência, as atividades administrativas passariam a requerer funções adicionais e cada vez mais específicas e diferenciadas. Seu diretor precisaria estar preparado para o bom êxito da instituição, adequando conhecimentos científicos à realidade, demonstrando, portanto, conhecimento claro dos problemas, além da capacidade de análise e solução a partir de critérios racionais.

De acordo com a autora, pesquisas efetuadas sobre o comportamento de diversos diretores levaram à conclusão de que, para conseguir resultados satisfatórios, o diretor precisaria saber:

[...] comunicar-se de modo formal e informal com os membros do seu grupo; tomar decisões dentro de critérios racionais; manter 'o moral' alto do grupo, atentando para as mudanças necessárias; liderar o grupo, levando os membros da organização a aceitarem e mesmo desejarem a mudança (1979, p.157).

Então, devido à complexidade do mundo atual, o conhecimento do diretor precisaria envolver grande preparação em muitas áreas, podendo-se ressaltar as de Administração propriamente dita, Ciências Sociais e Políticas, Psicologia Social, Dinâmica de Grupo e outras.

A década de 1980 também trouxe reflexões relevantes para as atribuições do administrador escolar. Nesta época, Félix ressalta que a administração escolar não se constitui tarefa independente dos determinantes econômicos, políticos e sociais. Por isso, defende que não é especificamente o diretor de escola que planeja a educação e organiza as atividades técnico- pedagógicas, em seu sentido mais amplo. Para a autora:

A administração escolar tem que ser compreendida no quadro das relações entre a estrutura econômica e a superestrutura jurídico-política e cultural como elemento de mediação entre as exigências do capital em relação à educação das diferentes classes sociais (1985, p.93).

Essa forma de pensar a Administração Escolar, evidentemente motivou muitos autores nacionais a explicitar a relação entre a Administração Escolar e a Administração de Empresas e a constatar que houve um processo de burocratização do sistema escolar brasileiro ocasionado pela ampliação das funções econômicas do Estado intervencionista, conforme já tratado na introdução deste trabalho.

Para Félix,

Na medida em que o governo tenta integrar todos os setores da sociedade, inclusive a educação, no seu projeto de desenvolvimento econômico, e unificar esses setores através de uma forma de organização comum, ele está solidificando a dominância da estrutura econômica sobre a superestrutura jurídico-política e cultural (1985, p.191).

Neste sentido, registrou-se o controle cada vez maior imposto por parte do Estado, tornando o sistema escolar burocratizado e aproximando-o do critério da produtividade. O significado disso implica em sua adequação a um projeto econômico conforme o sentido que atribui a sociedade capitalista, afastando a escola de sua atividade humana específica, o que, no dizer de Félix (1985, p.194), “constitui uma ameaça à especificidade da educação”.

É válido pontuar por outro lado que, evidentemente, a escola não assistiu e não assiste a essas transformações passivamente e gera contradição que incita à criação de mecanismos de neutralização, submetendo-se apenas a controle relativo.

Nessa década, ainda se destacam os estudos de administração de Sander (1981), que trata do paradigma multidimensional de administração da educação. Este autor parte da

noção de que quatro categorias ou dimensões interagentes delimitam o sistema educacional: a humana, a sociopolítica, a pedagógica e a econômica. Considera que, no contexto deste paradigma, a administração da educação se orienta de acordo com quatro critérios: relevância (dimensão humana), efetividade (dimensão sociopolítica), eficácia (dimensão pedagógica) e eficiência (dimensão econômica).

O conceito de relevância é fundamentalmente filosófico e político e espera-se que se incumba de regular a ação administrativa com o funcionamento global da sociedade em transformação. Sob a influência deste conceito devem ser analisados os de efetividade, eficiência e eficácia.

A efetividade também se situa em âmbito filosófico e político e diz respeito à expectativa, às necessidades e ao posicionamento da comunidade em relação ao funcionamento da escola. Requer trocas constantes e participação ativa, com formulação, com concretização e com avaliação dos objetivos propostos conjuntamente.

Por sua vez, eficiência e eficácia são critérios técnicos ligados às dimensões instrumentais da educação. A eficiência está relacionada com a otimização de recursos e materiais e a eficácia busca atingir os objetivos e os fins da educação.

Em relação às dimensões, na humana, que busca como critério orientador a relevância, encontra-se a preocupação em incluir de forma responsável as potencialidades e as aspirações da comunidade escolar. Ela envolve os valores e as características psicossociais de todos os agentes dessa comunidade e acentua a plena realização do ser humano, apresentando orientação baseada em conteúdos substantivos e éticos de validade geral. Para Sander (1981, p.35), a ênfase na dimensão humana “não se coaduna com o liberalismo desprovido de regulação que apregoa a liberdade individualista para a definição de espaços de atuação autônoma sem compromisso social” e implica não no utilitarismo e na competição funcional, mas, na “adesão” e na responsabilidade social.

A dimensão sociopolítica, associada à dimensão humana, busca um critério essencialmente político, o da efetividade, que se incumbe em atender as necessidades e as demandas da comunidade a que pertence. Para o autor, a importância da dimensão sociopolítica “radica nas responsabilidades específicas do setor educacional para com a sociedade” (1981, p.36). É, assim, relevante que a administração da educação consiga

equacionar adequadamente os elementos humanos e pedagógicos com o ambiente, para que o sistema educacional não se configure como “fechado”.

A dimensão pedagógica da administração da educação se articula com a eficácia da administração na execução dos objetivos e fins do sistema educacional e, para isso, configura-se em um conjunto de princípios, cenários e técnicas educacionais. Esse contexto tem sofrido influência do desenvolvimento econômico e tecnológico do país, o que condiciona a educação e transforma a sua consecução em “ato empresarial”. Tem havido, nos meios acadêmicos e educacionais, crescente preocupação de que a administração se configure em “ato pedagógico”. Não se demonstra com isso tentativa de oposição à dimensão econômica ou ao desenvolvimento tecnológico do país, mas de:

[...] atribuir à administração a responsabilidade de conceber espaços, métodos e técnicas capazes de preservar os fins da educação e os objetivos do sistema educacional em seus esforços para cumprir adequadamente seu papel econômico, cultural e político na sociedade (SANDER, 1981, p.37).

Assim, na dimensão pedagógica, considera-se que a administração da educação tem relação com toda a vida do sistema educacional.

Na dimensão econômica, o critério definidor é o da eficiência na utilização dos recursos e instrumentos tecnológicos, sob a égide da lógica econômica. Sander considera que:

Esses conceitos de eficiência e racionalidade econômica presidem as diversas atividades da administração da educação, como a preparação e execução orçamentária, o planejamento e a destinação de espaços físicos, a confecção de horários, a organização curricular, a contratação de pessoal, e a provisão e equipamento e de material tecnológico (1981, p.38).

Por isso, esta é a dimensão que envolve recursos financeiros e materiais, estruturas, normas e mecanismos de coordenação e comunicação para organizar estruturalmente a instituição e estabelecer normas de ação.

1.1.7.2 A década de 1990 e os pensadores da gestão democrática

A década de 1990 e as atuais tendências educativas se configuram por intenção mais acentuada dos educadores e dos sistemas educativos mais progressistas de implantar escolas comprometidas com finalidades sociais como democracia, justiça e liberdade. Esta tarefa enfrenta, porém, obstáculos impostos pelos defensores de estruturas hierárquicas comuns nas mais diferentes organizações sociais.

1.1.7.2.1 Gestão democrática e participação: utopia ou possibilidades reais?

Alguns teóricos, particularmente os sociólogos, trabalharam em décadas passadas com argumentos baseados em estudos que desenvolveram, defendendo a impossibilidade de implantação e existência efetiva da democracia organizacional. Para estas conclusões, usaram como principal âncora o crescente grau de complexidade das sociedades.

Estudos realizados por Santos Filho (1998) consideram as concepções de Michels, autor que discorreu sobre a Lei de Ferro da Oligarquia, constituída e enredada na crença da neutralidade e da objetividade dos fatos sociais. Michels, apesar de focar suas análises em partidos políticos, permitiu generalizações indicativas de que mesmo as organizações que tentavam distribuir o poder de modo igualitário mostravam, em análises mais profundas, resquícios de que as principais decisões eram tomadas pela minoria. Apontou ainda que, para se elevar ao poder, essa minoria se utilizava de meios eleitorais ilícitos, como, por exemplo, a propaganda enganosa e a coerção. Propôs que a maioria liderada se acomodava, sentia-se confortável em ser manipulada e não se importava com a prestação de contas dos atos de seus líderes.

Para Michels, há dois fatores que causam essa necessidade orgânica da formação de oligarquias dentro das democracias: um fator organizacional - “o argumento da eficiência” - e um fator psicológico - “o argumento da apatia das massas⁷”.

Em relação ao argumento da eficiência, Michels (1982, p.21) assevera que toda organização tem como produto inevitável a oligarquia: “Quem fala em organização fala em tendência à oligarquia”. Portanto, defende que, em qualquer organização, a manifestação aristocrática ocorre de forma acentuada e há tendência de que a mesma se torne uma maioria de dirigidos sob o comando de uma minoria dirigente.

Esse raciocínio ainda apresenta que, dada a complexidade das organizações modernas, torna-se necessário um plano rigoroso, uma estrutura administrativa coordenada e isto seria impossível de se conseguir com participação de todos. Dessa forma, não se poderia prescindir da competência técnica para a garantia de eficiência e de estrutura hierárquica que passaria a ser vista como fator intrínseco à organização. “Mesmo nos grupos mais sinceramente democráticos, confia-se necessariamente a certos indivíduos os assuntos correntes, a preparação e a execução dos atos mais importantes” (MICHELS, 1982, p.18).

Segundo Santos Filho (1998) essa impossibilidade de se implantarem regimes democráticos nas organizações tem o apoio de alguns recentes filósofos da educação, como Wilson e Cowell (1983). Para estes autores, mais eficiente do que a tomada de decisão compartilhada por todos na organização é aquela baseada na competência específica, racional, com habilidades e conhecimentos, inclusive a competência filosófica. Não seria possível, então, a eficiência nas organizações onde houvesse participação e democracia, pois uma tomada de decisão eficiente seria inviabilizada pelo compartilhamento nas decisões.

Porém, ao se analisar com maior profundidade a questão, percebe-se que a incompatibilidade entre a participação e a eficiência pode ser questionada a partir de três críticas propostas por Michels: a primeira se relaciona à concepção de eficiência e à ambigüidade que envolve este conceito. A segunda se refere ao entendimento equivocado

⁷ De acordo com Mannheim, o termo “massas” representa um grupo vasto de pessoas, desorganizado, aberto, formado por contatos impessoais, que se caracteriza por ter sua unidade formada apenas pela reação comum a um mesmo estímulo, decorrente de um processo formador de opinião pública e de ação social, do rádio, cinema, televisão, literatura, teatro, propaganda, jornais, etc. (SANTOS, 1995, p.138).

do processo de decisão e, a terceira, ao engano de que as determinações tomadas pela democracia organizacional sejam necessariamente ineficientes.

Pode-se afirmar existirem equívocos ligados ao próprio entendimento do que seja a ineficiência das questões ligadas à tomada de decisão, quando se considera este como um ato solitário de um indivíduo. A decisão não é ato isolado, normalmente passa “por uma série de etapas, tais como: projeto, discussão, deliberação e mobilização do público para apoiá-la” (SANTOS FILHO, 1998, p.56). É um processo que pode ser, portanto, construído a partir de inúmeras decisões que se superpõem e, embora a discussão final seja de um competente “*tomador de decisões*”, a proposta original pode ter sido amplamente modificada ao longo do processo.

A afirmação de que as tomadas de decisões pela democracia organizacional são sempre ineficientes também não parece proceder. O desvelamento do cenário atual revela que a partilha das decisões ajuda a promover uma série de adaptações sucessivas que geram aprendizagens e avaliações paulatinas e concatenadas durante todo o processo.

Os estudos mais recentes apontam, então, para o reconhecimento de que a participação seja condição necessária à eficiência, já que envolve processos duradouros com objetivos que pertençam aos interesses partilhados pela comunidade. Por corolário, há também maior compromisso dos participantes em cumprir as decisões compartilhadas com o grupo.

Dessa forma, os três argumentos de que a participação promove a ineficiência das organizações podem ser, por meio de análise mais cuidadosa, percebidos como fatores que colaboram para o atendimento de objetivos.

O argumento mais contundente relativo à “apatia das massas” é o de que muitas pessoas são politicamente apáticas, ficam satisfeitas por não necessitarem participar e ainda se sentem confortáveis por serem comandadas. Essa massa, que representa a maior parte da população, caracteriza-se por entender como vantagem o fato de ser dirigida. Em contrapartida, existiria uma minoria, cujos traços de personalidade apontam para as habilidades de comando e liderança.

Os argumentos de Michels foram aceitos pelos cientistas políticos das décadas de 1950 e 1960 que também consideravam a apatia uma característica incontestável das

“massas” e acreditavam que as decisões organizacionais não representassem os interesses e os desejos da maioria. Na visão de Santos Filho:

Estes novos realistas se viram como cientistas sociais empíricos interessados nas formas existentes de comportamento e interesse políticos. Constatando desorganização, ignorância e apatia nas massas, concluíram que a democracia organizacional era impossível e negaram qualquer significado efetivo às expressões “interesse público”, “bem comum” ou “voz democrática” (1998, p.58).

Nessa perspectiva, ficam excluídas as possibilidades de práticas que envolvam interesse com o engajamento coletivo. Essa participação das “massas” nada mais representaria do que a participação esporádica nos processos eletivos, quando estes ocorressem. Assim, justificadas por essa ausência de interesses comuns, surgem inapelavelmente as hierarquias de poder comandadas por indivíduos ou por pequenos grupos.

Caracteriza-se, então, a chamada “apatia das massas” o contexto em que as pessoas não desejam participar dos processos de decisão, porque preferem cuidar de seus próprios compromissos, de seus interesses particulares, de seu lazer a não se envolverem em questões políticas que requerem comprometimento, tempo e senso de responsabilidade.

Para os defensores dessa teoria, a massa é naturalmente apática: continuar desinteressada lhe satisfaz; incomodam-na as tentativas de despertá-la, de privá-la de sua liberdade de se manter apática.

Cabe questionar se esse desinteresse e se essa apatia são características intrínsecas ao ser humano. Evidentemente que não é difícil a constatação de que realmente a maior parte das pessoas não está engajada nos processos de atividades político-partidárias, nem nas organizações de maneira geral. Porém, aceitar que essa ausência de participação seja processo inerente ao ser humano pode representar certa ingenuidade, avaliação superficial ou aligeirada das causas desse comportamento.

Outros fatores ou condicionamentos parecem determinar essa “apatia das massas”, não sendo, portanto, necessariamente um processo próprio, interior ou peculiar às características dos seres humanos. Estar freqüentemente à margem dos processos decisórios e participativos, aos poucos, pode convencer as pessoas de que elas não são

capazes. Paulatinamente, abandonam as poucas fagulhas, ficando desencorajadas, ou se sentindo impotentes diante de processo sobre o qual são convencidas de que estar na passividade é mais útil. Santos Filho ainda recorre a autores como Sanchez de Horcajo, Rizvi, Smith, Foster e Pinto para expor que:

A alienação das estruturas sociais e políticas da sociedade contemporânea em relação às aspirações e desejos das pessoas, seu gigantismo, autoritarismo, centralização, hierarquização rigorosa do poder, distanciamento, burocratização, relação de dominação e dependência entre os diversos agentes e ausência de autonomia são os fatores da apatia das massas e da formação de autênticas comunidades humanas (1998, p.60).

Em relação à complexidade dos fatores citados, pode-se concluir que a forma mais simplista é a de transferir a dificuldade, a alienação ou a responsabilidade pela não participação das “massas”, para elas próprias. Vê-se, assim, como naturais, as formas de estruturação da sociedade, disfarçadas por meio de seu gigantismo, mas permeadas de hierarquização, centralização, dominação por poucos e submissão de muitos, gerando um processo de completa heteronomia. Atribuindo às próprias “massas” a responsabilidade pelo desinteresse pelo poder, de afastamento da capacidade decisória, de falta de consciência dos problemas políticos e sociais, torna-se desnecessário desnudar a realidade cruel e desafiar os burocráticos trâmites das organizações.

Assim, é relevante que a sociedade supere as características que predominam nas formas de organizações contemporâneas, para permitir a formação de sistemas mais democráticos que carreguem no seu bojo os princípios do participacionismo.

Sem uma mudança gradual nas relações de poder, que possibilite amenização dos princípios autoritários, sem as devidas transformações nas estruturas piramidais e estamentárias, não se poderá vislumbrar uma sociedade com estruturas colegiadas de poder e controle, onde haja o predomínio de relações horizontais e de paridade e a corresponsabilidade nas decisões (SANTOS FILHO, 1998, p. 60).

Santos Filho (1998, p.59) considera que a apatia pode ser resultado de “um processo histórico de exclusão social das maiorias e das formas de organização e burocratização da sociedade moderna”.

Paro, por sua vez, ao avaliar este fenômeno nas organizações escolares, considera que os condicionantes ideológicos do autoritarismo:

Dizem respeito em última análise, a todas as concepções e crenças sedimentadas historicamente na personalidade de cada indivíduo, que movem práticas e comportamentos violadores da autonomia do outro (...) Essas concepções e crenças derivam de determinantes econômicos, sociais, políticos e culturais mais amplos, sobre os quais é preciso refletir para termos mais clareza das atitudes que tomamos cotidianamente (2001, p. 25).

Nesse sentido, dificilmente poderão ser superadas as práticas autoritárias nos recintos escolares, se as relações no âmbito pessoal não forem repensadas. Torna-se interessante incluir reflexões em relação ao comportamento dos indivíduos entre si e com um grupo, abordando aspectos econômicos, sociais, políticos e culturais. A construção de ambientes democráticos dependem, portanto, da postura rotineira de cada indivíduo, quando exercitar estas relações de modo dialógico nos âmbitos interno e externo da escola.

Dessa forma, a falta de hábito participativo, de incentivo ou de estímulo, a oposição explícita à participação, o convencimento da incapacidade, a perpetuação do *status quo*, a naturalidade com que se encara o processo e outras dificuldades veladas podem ser elementos importantes para explicar e perpetuar a apatia das “massas”. Mas, se forem incentivadas ou estimuladas, muito provavelmente as “massas” poderão superar seu estado de contemplação alienante e adquirir encorajamento para a cooperação e o desfrute de bens sociais.

Santos Filho assevera que, para a superação dessa questão:

São condições especialmente a descentralização, a autonomia, a mudança progressiva das estruturas autoritárias, piramidais e estamentárias de poder e controle para estruturas colegiadas de poder e controle, o predomínio de relações horizontais e de paridade e a corresponsabilidade nas decisões (1998, p. 60).

Paro, voltando-se para a escola, aborda a visão distorcida às vezes presente entre diretores e professores que alegam que a comunidade não participa, porque não tem interesse em participar. Questiona o pequeno estímulo que a escola propicia à participação e o pouco conhecimento que os agentes escolares possuem sobre os reais interesses e

aspirações da comunidade nos processos participativos. Dentre os obstáculos e as potencialidades que se apresentam à participação na escola, este autor não descarta aqueles relacionados às próprias condições de trabalho e à vida da população. Detectou, porém, em pesquisa de campo que realizou, alguns aspectos que permitem observar a resistência da escola à participação da comunidade:

Um dos aspectos mais importantes dessa resistência parece ser o fato de que praticamente inexistente qualquer identidade da escola pública com os problemas de sua comunidade. Entre os membros da população usuária da escola, foi possível perceber a consciência de alguns sobre o desinteresse do pessoal da escola em participar dos problemas da comunidade onde se encontra (2001, p.27).

Alguns membros dessa comunidade pesquisada por Paro (2001, p.27) questionam o comportamento dos agentes escolares: “Se a escola não participa da comunidade, por que irá a comunidade participar da escola?” Se, então, a escola se desinteressa por completo dos problemas da comunidade, não promovendo a aproximação necessária ou auscultando seus reais problemas e interesses, não conseguirá superar os condicionantes autoritários que caracterizam as gestões centralizadas.

O processo de “apatia das massas” não pode, portanto, ser considerado natural e determinado, pois pressupõe diversos fatores que lhe são favoráveis e outros que a ele se contrapõem. Tal fato aponta para uma perspectiva educativa como condição de vencer a apatia.

Novas relações de paridade, de co-responsabilização de poder e de facilitação de ativismo participativo poderiam auxiliar para que fossem superadas as estruturas ainda excessivamente verticais que fazem parte da grande maioria das instituições.

Não é mais possível, então, que se construam sociedades sem verticalidade hierárquica de poder, se as relações autoritárias permanecerem inalteradas. Há necessidade de profundas transformações nos âmbitos pessoal, coletivo e das instituições. Uma metamorfose radical requer princípios de corresponsabilidade de decisões, portanto, de participacionismo e de sentido democrático de organização social.

Não é mais possível acreditar na “apatia das massas” como fenômeno natural e imutável, pois seria cômodo para a sociedade elitizada e autoritária contar com esse

determinismo histórico. Na verdade, há uma dinamicidade que leva em conta os processos sociais e culturais para que estes promovam a cidadania democrática e as formas de participação cada vez mais aguçadas.

Fertilizada e comumente irrigada, a sociedade pode inverter o processo da chamada “apatia das massas”; o intenso participacionismo pode passar a ser o processo natural e imutável tão propalado pelos defensores da indiferença social para as questões do “ter ou tomar parte de”.

Para uma população historicamente isenta de experiências e trocas socializadas no interior das escolas, nada mais formativo que a abertura para os processos inclusivos e relevantes, como os colocados por Santos Filho:

A parceria com os pais, a abertura da escola à sua participação no processo decisório sobre questões substantivas como política, organização e currículo serão formas efetivas de superação da prática tradicional de administradores e professores de desconfiança e resistência ao envolvimento dos pais na vida da escola (1998, p. 61).

É ainda oportuno ressaltar a atenção que se deve tomar em relação à participação dos pais, que muitas vezes é prejudicada por fatores que transcendem as possibilidades participativas da escola. Fatores como horário de trabalho, razões econômicas, cansaço físico e distância podem ser impedimentos ou entraves decisivos na participação de momentos políticos decisórios de extrema importância para os rumos da escola.

Mesmo ponderando que certos agentes colaboram para a obstaculização do processo participativo, não cabe à escola arrefecer-se diante deles. Ao contrário, é relevante investir, viabilizar e maximizar uma cultura permanente para aumentar a vontade participativa.

Se a escola, portanto, vislumbrar a participação dos pais como um processo de intromissão, jamais terá como objetivo educacional a cultura participativa. Mas, consciente ou inconscientemente, agirá de modo a dificultar a representatividade desse segmento nas suas decisões. Conforme Santos Filho (1998, p.62), é preciso que as escolas “(...) incorporem o novo objetivo educacional de ensinar e viver os valores da democracia, justiça e liberdade na agenda pedagógica da escola”.

Se conseguir incorporar às suas práticas este objetivo participativo, indubitavelmente, a escola colaborará na superação das rotinas hierárquicas e elitistas que na organização da sociedade encontram ambiente fértil para vicejar.

Ao considerar o aluno como o seu principal elemento e como sua própria razão de ser, é preciso que a escola incorpore a formação participativa, com ação direta e prática em relação aos assuntos que lhe dizem respeito. Não é eficaz aprender só na teoria o exercício da participação. Para que haja resultado efetivo, é importante que esta prática prevaleça já a partir da escola.

O exercício da democracia interna na escola dá aos alunos o papel de autênticos co-gestores do ensino, atribuindo-lhes o direito de informação em todos os domínios, o de consulta em algumas áreas e o de co-decisão em outros campos na medida de sua competência, em igualdade de condições com as outras categorias de participantes (SANTOS FILHO, 1998, p.71).

A inviabilidade da participação direta de todos os alunos nos processos decisórios estimula o desenvolvimento de outra faceta da participação democrática: a eleição de representantes. Esta passa a ter importância cabal no processo formativo, assim como o contato direto com os eleitos, que decidem em consonância com as aspirações de seus representados. O posicionamento da escola será de grande importância, pois se forem dificultadas as condições de local, tempo e divulgação, os alunos não poderão se mobilizar neste exercício.

É então oportuno que as relações dos alunos nas escolas superem a submissão rotineira e o exercício de obediência de normas. É premente a necessidade de que tanto individualmente como em grupo possam ser atores, partícipes de seu processo de educação, de decisão de normas escolares, dos planos de trabalho dos professores, das técnicas de ensino, de eventos culturais, de decisões gestórias, enfim, de todo um fazer envolvido em seu processo educativo.

O aluno também poderia se mobilizar em âmbito mais restrito, como em sua própria série, ou classe, para que assuntos que dizem respeito ao espaço mais próximo fossem discutidos e posteriormente ampliados por meio de assembléias com outros alunos de outras classes. Dessa forma, além da problemática própria da escola, poderiam ser

aprofundados temas relacionados a questões mais amplas, do bairro ou da sociedade como um todo.

Em relação ao professor, não convém tomá-lo individualmente, pois é no compartilhamento com os outros membros de seu segmento que poderá construir as regras que possibilitarão o bom funcionamento da escola. Nesse sentido, apresenta direitos e deveres, assim como os alunos.

O papel essencial do professor deve-se ao fato de que, além de na sala de aula tornar os alunos co-gestores de sua própria educação, ainda é elemento que pode auxiliar para que se instale prática administrativa participativa e co-gestionária na escola.

Aos pais de alunos, é inalienável o direito de participação nos processos educacionais que envolvem seus filhos. Porém, apenas muito recentemente podem ser observadas mudanças que propiciam a eles certo grau de participação. Como a missão de educação do jovem é tanto dos pais, quanto dos professores, é importante que todos se convençam de que a presença dos pais na escola, quando bem conduzida, só poderá colaborar para a melhoria do trabalho pedagógico.

Por isso, é positivo que os professores percebam que os maiores interessados no crescimento da criança são, primeiramente, os pais, os quais precisam se inteirar de todos os aspectos da organização escolar para se sentirem mais confiantes diante dos professores e discutir, com respeito, as responsabilidades de ambas as partes.

O acesso dos pais à escola carece ser facilitado, pois é preciso ainda que eles se envolvam na gestão desta instituição. Por meio de assembléias, devem ser informados em relação a aspectos administrativos, financeiros, organizacionais e pedagógicos.

Paro (2001, p. 13) reafirma a importância dessa participação na escola e lembra que facilitar o acesso das camadas exploradas requer medidas corajosas: “Não basta permitir formalmente que os pais de alunos participem da administração da escola; é preciso que haja condições materiais propiciadoras dessa participação”. Uma dessas medidas a ser tomada, talvez por Emenda Constitucional, poderia dispor da isenção de horas de trabalho nas empresas, sem prejuízos de vencimentos, para que os pais, acompanhados de seus filhos, fossem dispensados nos horários oficiais das assembléias das escolas, para que, assim, pudessem participar e decidir sobre os assuntos relacionados à escolarização do

filho. Esta seria uma possibilidade real de as classes trabalhadoras participarem de assuntos de seu interesse.

É relevante ainda para a escola exercitar-se em ouvir as propostas dos pais além de estimular a sua participação como grupo, para que, assim, eles se fortaleçam como segmento. Quanto mais se adotar esta prática na escola, melhor preparados os pais estarão para o aprimoramento das ações e das reflexões conjuntas.

Para alcançar a tão propalada transformação social, faz-se importante acreditar e investir em um ideário realizável. Caso contrário, medidas e arranjos paliativos dos grupos dominantes favorecerão para que, com a destreza de sempre, firmem-se permanentemente no poder.

1.1.7.2.2 Processo gestonário democrático e o binômio teoria/prática

Ainda na década de 1990, são inúmeros os autores que colocam ênfase na gestão democrática da escola. Dentre eles, destacam-se Guiomar Namó de Mello e Paulo Freire, pois, além de educadores e pesquisadores, puderam atuar como secretários municipais da educação de São Paulo e assim experienciarem o binômio teoria/prática no processo gestonário.

Guiomar Namó de Mello atuou como Secretária Municipal da Educação na Administração do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) de Mário Covas (1983-1985) e sugere verdadeira revolução copernicana⁸, quando propõe colocar a escola – e não mais o governo, a secretaria de educação, os professores, ou mesmo os estudantes e suas famílias – na liderança da atividade educacional. Considera que descentralização e autonomia, apregoadas enfaticamente no atual momento histórico, não devem se vincular apenas à transferência de responsabilidades, mas à atuação descentralizada do processo educacional no que diz respeito a currículos, a orientação pedagógica, a seleção ou demissão de professores, a recursos financeiros e, essencialmente, a sua direção.

⁸ A revolução copernicana, conforme Mello (1997), coloca a instituição escola no centro das preocupações educacionais. Nos países em desenvolvimento, esta revolução apenas se inicia, porém, nos países capitalistas centrais está em processo acelerado e mudando significativamente as formas de pensar e de efetuar a gestão dos sistemas de ensino.

Tendo em conta a autonomia proposta, para não se correr o risco do mau uso dos recursos nas escolas, alguns mecanismos são sugeridos: avaliação constante e com critérios bem definidos, divulgação dos resultados a todos os envolvidos e estímulo à participação e colaboração coletiva.

Também é enfatizada a importância de se priorizar a função “ensino” na escola, focando a gestão pedagógica. Segundo a autora, esta necessita de apoio e ampla investigação educacional, a fim de indicar caminhos que realmente transformem a sala de aula. Além disso, sugere prioridade na discussão educacional mais desafiadora que se coloca diante da sociedade no momento atual: a questão do fracasso escolar na escola fundamental.

Assim, a autora/administradora investe na concepção da construção de uma identidade institucional, com o fortalecimento da unidade escolar por meio da descentralização. Esta, de imediato, propicia iniciativa e autonomia de decisão, mediante interação impulsionada pela dinâmica de funcionamento interno, de equipe capacitada para definir proposta pedagógica com objetivos assumidos por todos e com responsabilidades compartilhadas.

Como extensão dessa proposta, ocorreria o uso eficiente dos recursos financeiros, humanos e pedagógicos, a capacitação continuada de professores, as mudanças curriculares e metodológicas, o melhor uso de equipamentos e materiais de ensino e, conseqüentemente, a produção de melhores resultados. Porém, nestas circunstâncias, a escola também veria, deslocada para si, a responsabilização pelos resultados da aprendizagem dos seus alunos.

Segundo Mello,

O entendimento da escola como o centro fortalecido do sistema, e não mais sua periferia debilitada, requer que ela seja entendida, *no seu conjunto*, como uma unidade de capacitação. Nesse enfoque a qualificação da gestão se caracteriza por um processo de diagnóstico, avaliação e definição de objetivos de desenvolvimento institucional que deve envolver toda a equipe (1997, p.96).

Nesse sentido, para serem definidos objetivos compatíveis com a realidade de cada escola, todos os profissionais deveriam compartilhar do conhecimento das condições existentes, dos problemas a serem solucionados, dos recursos disponíveis, dos diversos

fatores que podem interagir na qualidade dos serviços prestados e, por fim, assumirem coletivamente a busca destes objetivos. Esse processo exige amadurecimento e aprendizagem. Não se efetiva a curto prazo, pois exige tempo para que a equipe consolide sua proposta de trabalho, identifique falhas e promova os ajustes necessários.

Para a autora, também a função do diretor da escola deveria ser fortalecida. Dentre outros fatores, seu conhecimento técnico e sua autoconfiança constituirão ponto de partida para uma liderança democrática e responsável. “Estrategicamente, é pela função do diretor que será mais provável ter sucesso para induzir a escola como um todo a engajar-se num processo de construção de identidade institucional que resulte num projeto de trabalho compartilhado” (MELLO, 1997, p.97).

Nessa prática de trabalho compartilhado e co-responsabilização, a existência dos colegiados ou conselhos de escola, com poder para deliberar, será fator imprescindível para dar forma à gestão democrática requerida pela Constituição.

Outrossim, quando o Partido dos Trabalhadores (PT) venceu as eleições municipais de São Paulo, a 15 de novembro de 1988, a prefeita Luiza Erundina, nomeou o educador Paulo Freire para dirigir a Secretaria Municipal de Educação. Para Gadotti (in: FREIRE, 1999), a obra deste educador tem suscitado múltiplas polêmicas, convidando à experimentação educativa e à inovação. E, devido à atuação como secretário, foi possível para Freire incluir em sua biografia, uma etapa como tomador de decisões, como administrador. Nas palavras de Gadotti e Torres (in: FREIRE, 1999, p.13) sobre esse período: “Freire não passou tanto tempo refletindo teoricamente sobre o poder ou teorizando sobre a politicidade da educação, mas exercendo o poder – se bem que delimitado ou fragmentado - mas poder educativo, enfim”.

Não foi uma experiência fácil para o educador Freire. Conforme relatado por ele próprio (1999, p.23), a rede municipal de São Paulo contava, no início de seu mandato, com 700 escolas, servindo a 720.000 alunos da educação infantil e fundamental, muitas em estado de conservação bastante precário e com baixa qualidade de ensino. Constituíam grande desafio a administração de pessoal, pois, dentre professores, administradores e funcionários de apoio, totalizavam-se 39.614, representando 30% dos servidores públicos da cidade de São Paulo. Cerca de 50 escolas se apresentavam em estado de conservação deplorável: teto caindo, pisos afundando, instalações elétricas provocando risco de vida,

quinze mil conjuntos de carteiras escolares arrebitadas, um sem-número de escolas sem uma carteira escolar sequer.

Apesar do desafio, Freire assim se pronunciou:

Assumir a Secretaria da Educação da cidade de São Paulo, ao lado do grande desafio e responsabilidade que isto representa, é para mim, sem dúvida, o momento de buscar pôr em prática um conjunto de propostas com que há muito venho sonhando e sobre o que venho escrevendo e discutindo (1999, p.96).

Freire se referia não só aos aspectos físicos, mas à necessidade de “mudar a cara da escola”, justificando que o modelo que predominava expulsava os alunos – o que comumente se denominava de “evasão escolar” – e ainda reproduzia as marcas do autoritarismo nas relações dos educadores com os alunos e no impedimento da entrada dos pais e da comunidade na escola. Mudar tudo isso não era simples e exclusivo trabalho técnico ou administrativo, mas uma conquista que requereria prazos. Para ele, essa escola não nasceria de puro decreto publicado em Diário Oficial, mas implicaria em trabalho profundo e sério com os educadores. Esse trabalho estaria ligado à questão ideológica, ao assumir compromisso, à qualificação dos profissionais e, apesar de enfrentar grandes desafios, Freire os encarava como barreiras ou obstáculos transponíveis.

De acordo com o primeiro documento elaborado pela administração Freire (1989 a 1991) e publicado no Diário Oficial do Município de São Paulo em 1º de fevereiro de 1989, foram definidos os eixos diretores dessa proposta de escola pública popular:

A qualidade dessa escola deverá ser medida não apenas pela quantidade de conteúdos transmitidos e assimilados, mas igualmente pela solidariedade de classe que tiver construído, pela possibilidade que todos os usuários da escola – incluindo pais e comunidade – tiverem de utilizá-la como um espaço para elaboração de sua cultura. [...] Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feito, que leve em conta suas necessidades e o torne instrumento de luta possibilitando-lhe transformar-se em sujeito de sua própria história.

Entregou à educadora Ana Maria Saul, da Pontifícia Universidade Católica – PUC, uma das mais experientes especialistas brasileiras em “Teoria do Currículo”, a incumbência da reformulação do currículo nas escolas, mas tornou clara sua concepção sobre a questão:

A reformulação do currículo não pode ser feita, elaborada, pensada por uma dúzia de iluminados para ser executada de acordo com as instruções e guias igualmente elaborados por iluminados. A reformulação do currículo é sempre um processo político-pedagógico e, para nós, substantivamente democrático (1999, p.24).

Para Gadotti, a administração de Freire em São Paulo foi marcada por quatro objetivos:

- 1) ampliar o acesso e a permanência dos setores populares – virtuais únicos usuários da educação pública;
- 2) democratizar o poder pedagógico e educativo para que todos, alunos, funcionários, professores, técnicos educativos, pais de família, se vinculem num planejamento autogestionado, aceitando as tensões e contradições sempre presentes em todo esforço participativo, porém buscando uma substantividade democrática;
- 3) incrementar a qualidade da educação, mediante a construção coletiva de um currículo interdisciplinar e a formação permanente do pessoal docente;
- 4) eliminar o analfabetismo de jovens e adultos em São Paulo (in: FREIRE, 1999, p.14).

A administração de Freire chegou determinada a implementar a fundo os Conselhos de Escola. Mesmo em partido político distinto, ao analisar seu próprio trabalho, reconhece a importância do governo de Mário Covas em relação às várias medidas tomadas por este no sentido de democratizar a escola. Mas, o principal ponto foi justamente a implantação dos Conselhos de Escola com caráter deliberativo, instalados em 1985, na gestão da secretária municipal Guiomar Namo de Mello, poucos dias antes do término do seu governo e evidentemente sem tempo hábil de colocá-los em prática. Lembra que os mesmos foram simplesmente arquivados pela administração de Jânio Quadros, e posteriormente desarquivados no início da gestão da prefeita Erundina.

Procurava-se, assim, tornar realidade a idéia de representatividade, participação e promoção não só do desenvolvimento e do acompanhamento dos Conselhos de Escola, mas

também dos Grêmios Estudantis. Assim, restabelecendo esses órgãos, contribuiu para que decisão de projetos pedagógicos próprios acontecessem no seio de cada unidade escolar. Vale lembrar que desde o início dos trabalhos de Freire em Recife no início da década de 1960, os conselhos eram por ele bastante valorizados. Na época, esses instrumentos de participação da comunidade não se denominavam especificamente “Conselhos de Escola”, mas “Círculos de Pais e Professores”.

A expectativa em relação aos conselhos populares, assembleias, ou plenárias pedagógicas, era a de que acontecesse, em nível profundo, a real participação da comunidade de pais e de representantes de movimentos populares na vida das escolas. Essas iniciativas poderiam representar um salto extraordinário nas possibilidades de atuação dos pais, dos alunos, dos professores e dos movimentos populares, frente ao poder central do diretor. Conclui-se, portanto, que Freire não compactuava com a crença de que às “massas” restava a apatia, ou ainda que pudessem se sentir satisfeitas ou confortáveis com a ausência de participação, nem tampouco com a tendência das instituições em se transformarem em oligarquias, já que acreditava, proclamava e procurava envolver a comunidade numa real e profunda participação.

Destacam-se ainda os seguintes objetivos desta administração: a proposição de ampla reforma curricular que trabalharia em torno de tema gerador em perspectiva interdisciplinar, paralelamente à capacitação permanente dos educadores; o enfoque na autonomia, possibilitando a descentralização do orçamento para as escolas, ampliando o adiantamento direto de recursos que pudessem ser gerenciados pelas próprias escolas; o estímulo à autonomia pedagógica das escolas, permitindo que elas mesmas elaborassem os seus planos de trabalho e apresentassem projetos que melhorassem a qualidade; o desenvolvimento de programas de formação permanente de pessoal; o estímulo e a criação de movimentos de alfabetização de jovens e adultos; a implementação da participação em trabalhos intersecretariais, garantindo ação integrada das diferentes secretarias. Assim, muitos instrumentos e políticas foram implantados, o que resultou na construção de um modelo político-pedagógico inspirado pela noção de *escola pública popular*.

Para Freire, um dos grandes objetivos de sua administração foi a transformação radical da máquina burocrática, alcançada por meio de postura progressista que aniquilou e emudeceu os entraves anteriormente característicos. A proposta agiu no sentido de recusar

o autoritarismo tanto quanto a licenciosidade e a manipulação tanto quanto o espontaneísmo. E acrescenta:

É preciso que o administrador aceite o dever de intervir, de liderar, de suscitar agindo sempre com autoridade, mas sempre também com respeito à liberdade dos outros, à sua dignidade. Não há para nós forma mais adequada e efetiva de conduzir o nosso projeto de educação do que a democrática, do que o diálogo aberto, corajoso (1999, p.44).

Freire afirma não ser fácil perfilar o educador progressista ou o reacionário sem correr o risco de cair em simplismos. Situa-se entre os educadores e educadoras progressistas do Brasil e isso significa lucidamente trabalhar em favor da escola pública, da melhoria de seus padrões de ensino, em defesa da dignidade dos docentes e de sua formação permanente.

O papel de um educador conscientemente progressista é testemunhar a seus alunos, constantemente sua competência, amorosidade, sua clareza política, a coerência entre o que diz e o que faz, sua tolerância, isto é, sua capacidade de conviver com os diferentes para lutar com os antagônicos. É estimular a dúvida, a crítica, a curiosidade, a pergunta, o gosto do risco, a aventura de criar (1999, p.54).

Assim, cabe aos administradores instigar professores e alunos, acreditar e investir na melhoria da escola pública da qual fazem parte. Vale ressaltar com as palavras do próprio Freire (1999, p.72) “A ideologia autoritária e elitista que nos marca e sufoca é um obstáculo fortíssimo a qualquer esforço de educação democrática em favor das classes populares”. E uma educação a favor das classes populares não pode deixar de envolvê-las neste processo.

Com a mudança estrutural realizada em sua gestão, Freire avaliou que o secretário perdeu cerca de 60% do poder arbitrário que tinha. As bases e a autonomia da escola foram fortalecidas, com a transferência para esta instituição de inúmeros atos anteriormente monopolizados pelo secretário:

Eu não podia mais nomear nem uma secretária de escola. Vinham as indicações das bases. Se não se arrebar com aquele gosto colonial de administrar - em que cabia ao secretário dispensar até a professora que

perdeu aula no mês de setembro do ano anterior -, não se pode falar na autonomia da escola (FREIRE, 1993, p. 8).

Fica evidente que o aspecto autonomia foi exatamente o mais incisivo do seu governo.

Gadotti detalha e destaca três frentes de atuação desta gestão: o programa de formação permanente, o programa de alfabetização de jovens e adultos e a prática da interdisciplinaridade.

O programa de formação permanente do professor do magistério foi orientado por alguns princípios e eixos básicos, dentre os quais se sobressaem:

O educador é o sujeito da sua prática, cumprindo a ele criá-la e recriá-la através da reflexão sobre o seu cotidiano; a formação do educador deve ser permanente e sistematizada, porque a prática se faz e refaz; a prática pedagógica requer a compreensão da própria gênese do conhecimento, ou seja, de como se dá o processo de conhecer; o programa de formação dos educadores é condição para o processo de reorientação curricular da escola (GADOTTI, 2005).

Freire estava empenhado em propiciar melhor formação para os professores e insistia em que se portassem com nova postura pedagógica. Procurou pôr à prova doutrinas que há tanto defendia, como, por exemplo: a paciência pedagógica, as decisões políticas, a competência técnica, a amorosidade e o exercício da democracia.

No programa de alfabetização de jovens e adultos, a Secretaria se aliou a movimentos sociais e populares e propôs o Movimento de Alfabetização da Cidade de São Paulo (MOVA-SP). Com a finalidade de implementar o movimento, foram criados os “Fóruns dos movimentos populares de alfabetização de adultos da cidade de São Paulo”. Nesse programa, a prefeitura dividia com as entidades conveniadas as despesas e oferecia os recursos técnicos. As entidades conveniadas criavam núcleos de alfabetização e assumiam o pagamento dos professores e dos supervisores, além de locação de salas e de material didático.

A possibilidade de fortalecimento dos movimentos populares e de parcerias entre a sociedade civil e o Estado, por meio de iniciativas como essa, fez com que o movimento tivesse grande repercussão não apenas no município de São Paulo, mas em outros estados.

A própria administração de Freire, entretanto, reconheceu que houve também discensos e conflitos, porém, ponderou que estes são imprescindíveis em um processo democrático.

Segundo assessores de Freire, o MOVA não teve caráter de campanha, como outros projetos implantados anteriormente no Brasil. Também não impôs um método único de trabalho e tampouco priorizou o costumeiramente chamado de “método Paulo Freire”. Apesar de não ter sido preceituado método específico, prevaleceu a concepção libertadora que evidenciava o papel da educação na construção de um projeto histórico. Os princípios que o fundamentaram foram os de considerar o homem como sujeito do conhecimento, atando a alfabetização à experiência e a processos afetivos e sociais e não apenas a aspectos técnicos, lógicos ou intelectuais. Para a administração em questão, essa premissa era essencial, pois como sempre apregoou, Freire acreditava que a alfabetização reduzida a um conhecimento intelectual não poderia oportunizar a formação da consciência crítica, tampouco o fortalecimento do poder popular e de suas possibilidades de organizações. Por isso, teve sempre forte vinculação com a formação da cidadania e preocupação com um caráter que levasse a maior autonomia intelectual e à possibilidade de formar multiplicadores para ações solidárias.

Outro destaque da administração de Freire que também vincula a experiência vivida à prática concreta no grupo e uma educação popular informal a uma reconceitualização da teoria foi a interdisciplinaridade. Para Gadotti, a interdisciplinaridade deve:

Articular saber, conhecimento, vivência, escola, comunidade, meio-ambiente, etc., é o objetivo da interdisciplinaridade que se traduz na prática por um trabalho coletivo e solidário na organização do trabalho na escola. Não há interdisciplinaridade sem descentralização do poder, portanto, sem uma efetiva autonomia da escola (2005, p. 21).

Dessa forma a escola poderá contribuir para a formação do sujeito social, capaz de pensar, agir e criar. Só assim, essa instituição conseguirá elaborar programas compatíveis com as necessidades de sua clientela, com as experiências cotidianas voltadas para uma visão de conjunto que possam resultar em transformação de vida e de vivência da realidade e promover a libertação das amarras de uma escola fragmentária e tradicional.

Ana Maria Freire, segunda esposa de Paulo Freire, em “A Voz da Esposa: A trajetória de Paulo Freire”, avalia o percurso do educador a partir de 1º de janeiro de 1989

quando foi empossado como Secretário da Educação do Município de São Paulo. Para ela, a gestão de Freire foi altamente democrática e ele deu provas de que o trabalho com colegiados e o entendimento mútuo promove a responsabilidade coletiva e a reinvenção do ato de educar com eficiência e adequação. A atuação de Freire, juntamente com sua equipe, foi marcada pelo exercício que transitou entre as necessidades da comunidade e as decisões políticas emanadas de sua própria teoria e de suas práticas de educador pelo mundo.

Na avaliação de Ana Maria, ele realizou um trabalho profícuo, de mudanças nas escolas municipais de São Paulo:

Reformou as escolas entregando-as às comunidades locais dotadas de todas as condições para o pleno exercício das atividades pedagógicas. Reformulou o currículo escolar para adequá-lo também às crianças das classes populares e procurou capacitar melhor o professorado em regime de formação permanente. Não esqueceu de incluir o pessoal instrumental da escola como agente educativo formando-o para desempenhar adequadamente tal tarefa. Eram os vigias, as merendeiras, as faxineiras, os (as) secretários (as) que, ao lado de diretores (as), professores (as), alunos (as), e pais de alunos, faziam do ato de educar um ato de conhecimento, elaborado em cooperação a partir das necessidades socialmente sentidas (FREIRE, 2006, p. 18).

Sólon Borges dos Reis, secretário da educação de gestão posterior à administração do PT em São Paulo, foi um dos críticos à administração de Freire. Quando anunciou a desativação do MOVA esclareceu que o fazia, pois acreditava que este projeto apresentava objetivos políticos e ideológicos. Em pronunciamento, referindo-se à política de autonomia e de participação da escola que estavam associadas à pedagogia libertadora de Paulo Freire, enfatizou: “os valores da administração do PT não eram os valores que sua administração queria para a educação” (FREIRE; GADOTTI, 1993), e que ele priorizaria a pedagogia para a responsabilidade, além de se posicionar também a favor da neutralidade pedagógica na escola. Freire destacou que o professor Sólon teria o dever de procurar afirmar sua gestão de secretário na posição e na opção político-ideológica dele próprio, do governo do qual fazia parte. Entendia que não existe a neutralidade a que Sólon estava se referindo, mas defendeu o direito de o professor Sólon expressar a sua opção. Para Freire, não é possível seguir uma continuidade administrativa quando acontece de um posicionamento

conservador se seguir a um progressista, afinal, toda questão administrativa direciona uma questão política.

Uma das principais características das administrações conservadoras é justamente manter a centralização do poder e, por coerência, não comungar com as possibilidades de autonomia da escola. Freire se defende, dizendo que era absolutamente incorreta a idéia de que não praticava a educação responsável. Para ele, a responsabilidade que sua administração exercia, tinha relação sobretudo com a ontologia, com a qualidade de ser do humano, e que tinha responsabilidade com sua prática educativa no sentido de se ajudar e ajudar aos outros a serem mais. Acrescentava ainda que isso não seria possível sem libertação, por isso, a pedagogia da libertação, para ele, é profundamente responsável.

A diferença entre ela e a outra que se diz responsável e que é tão responsável quanto nós - é que a conservadora é responsável diante dos interesses dos dominantes. Agora, dizer que a que é responsável diante dos interesses dos dominantes é a única responsável, é um absurdo. Como eu também não posso dizer que somos os únicos responsáveis. Mas eu tenho que distinguir em que ponto, eu sou responsável. A minha utopia não é a utopia do conservador. O conservador quer conservar, por isso é reacionário - porque não é preciso conservar o que é legítimo, luta-se para conservar o que é ilegítimo (GADOTTI, 2005, p. 8).

Apesar das críticas, a própria imprensa paulista a partir de suas pesquisas avaliou a Secretaria da Educação de São Paulo, na época, como o órgão mais popular da Prefeitura. Os índices de aprovação aumentaram de 77,45% em 1988 para 81,31% em 1990, constituindo-se o mais alto dos últimos 10 anos. Houve melhora também no salário do magistério e mais de 90 movimentos sociais assinaram convênios com a Secretaria da Educação, como parte do MOVA.

Segundo Gadotti, para os que conheciam de perto Paulo Freire, não foi surpresa a sua capacidade administrativa. Fatores que também contribuíram para seu sucesso foram a constituição de uma equipe de cinco ou seis auxiliares que tinham autonomia e podiam substituí-lo em qualquer emergência, já que, em discussão semanal eram traçadas as linhas gerais da política da Secretaria.

Era avaliado por seus assessores como alguém que defendia com muito vigor suas idéias, mas que sabia trabalhar em equipe, que tinha autoridade, mas a exercia de forma democrática, que enfrentava os problemas e conflitos com paciência, a mesma paciência

histórica que apregoava em sua teoria, enfatizando a educação como um processo a longo prazo. Assim, mesmo depois que deixou de ser Secretário Municipal da Educação em 27 de maio de 1991, para voltar às atividades acadêmicas, deixou a impressão de presença ativa, “à maneira de quem, saindo, fica”.

Apesar de excessivamente positiva a avaliação dos que assessoraram e conviveram com Paulo Freire, não se pode deixar de considerar que tanto em sua administração quanto na de Guiomar Namo de Mello ocorreram consideráveis avanços que contribuíram para a caracterização da década de 1990 como diferenciada no âmbito da gestão escolar.

A vontade política e a consolidação na prática, mesmo que parcialmente e por tempo determinado, de diversos quesitos – como descentralização, autonomia, trabalho compartilhado, co-responsabilização, avaliação constante, transparência nos resultados, ampliação do acesso, implantação de Conselhos com caráter deliberativo, participação em nível aprofundado, elaboração do projeto pedagógico na própria escola, compromisso com a alfabetização, entre outros - possibilitaram inegáveis avanços especificamente a esses sistemas, cujas experiências foram estendidas a outros. Indubitavelmente, foi favorecido o estabelecimento de legislação mais adequada, inclusive da própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e da construção de uma identidade institucional que possibilitaram e possibilitarão situar a escola em espaço realmente nuclear, conforme sugestão de Mello em sua revolução copernicana.

1.1.7.3 Aspectos legais das atribuições dos diretores de escola

As atribuições do diretor de escola ficaram estabelecidas durante longo tempo - mais precisamente entre 1978 e 1998 - pelo Regimento Comum das Escolas de 1º e 2º Graus do Estado de São Paulo que, conforme o próprio nome explicita, era único a todas as escolas estaduais do Estado. Este Regimento foi encaminhado pelo Parecer CEE (Conselho Estadual de Educação) nº. 390/78 (SÃO PAULO, 1978), aprovado em 19 de abril de 1978 por meio do processo CEE nº. 2054/707, e, em seu artigo 5º, trata do Núcleo de Direção de Escola da seguinte forma: “Direção da Escola é o núcleo executivo que organiza,

superintende, coordena e controla as atividades desenvolvidas no âmbito da unidade escolar”. No artigo 6º coloca os respectivos integrantes do núcleo: o Diretor de Escola e o Assistente de Diretor de Escola, acrescentando no Parágrafo Único deste artigo que a Direção terá como órgão consultivo o Conselho de Escola.

O rol de atribuições explicitado no artigo 7º e transcrito abaixo ilustra a vasta e histórica abundância de atribuições e competências que se destinam a este profissional, evidentemente dificultando-lhe a rotina e impondo-lhe exigências, nem sempre possíveis de serem atendidas:

- I - Organizar as atividades de planejamento no âmbito da Escola:
 - a) coordenando a elaboração do Plano Escolar;
 - b) assegurando a compatibilização do Plano Escolar com o Plano Setorial de Educação;
 - c) superintendendo o acompanhamento, avaliação e controle da execução do Plano Escolar;
- II - Subsidiar o planejamento educacional:
 - a) responsabilizando-se pela atualização, exatidão, sistematização e fluxo dos dados necessários ao planejamento do sistema escolar;
 - b) prevendo os recursos físicos, materiais, humanos e financeiros para atender às necessidades da Escola a curto, médio e longo prazos;
 - c) propondo as habilitações profissionais a serem oferecidas pela Escola em função da demanda, em nível de Escola, e dos recursos disponíveis;
- III - Elaborar ou coordenar a elaboração do relatório anual da Escola;
- IV - Assegurar o cumprimento da legislação em vigor, bem como dos regulamentos, diretrizes e normas emanadas da administração superior;
- V - Zelar pela manutenção e conservação dos bens patrimoniais;
- VI - Promover o contínuo aperfeiçoamento dos recursos físicos, materiais e humanos da Escola;
- VII - Assegurar a inspeção periódica dos bens patrimoniais, solicitar baixa dos inservíveis e colocar os excedentes à disposição de órgãos superiores;
- VIII - Exercer controle sobre a produção escolar e dar-lhe o destino próprio de acordo com as normas em vigor;
- IX - Coordenar a elaboração de projetos de execução de trabalhos de interesse para a aprendizagem, não constantes das programações básicas, submetendo-as à aprovação dos órgãos competentes;
- X - Garantir a disciplina de funcionamento da organização;
- XI - Promover a integração escola-família-comunidade:
 - a) proporcionando condições para a participação de órgãos e entidades públicas e privadas de caráter cultural, educativo e assistencial, bem como de elementos da comunidade nas programações da Escola;
 - b) assegurando a participação da Escola em atividades cívicas, culturais, sociais e desportivas da comunidade;
 - c) proporcionando condições para a integração família-escola;
- XII - Organizar e coordenar as atividades de natureza assistencial;

XIII - Criar condições e estimular experiências para o aprimoramento do processo educativo.

Por sua vez, o Parecer 67/98 (SÃO PAULO, 1998b), que versa sobre as Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais, aprovado pelo Conselho Estadual de Educação de São Paulo em 18/03/98, estabelece que, a partir dele, ao longo do ano de 1998, cada unidade escolar deveria elaborar seu próprio regimento. Tal documento tece críticas aos Regimentos Comuns das Escolas, referindo-se a eles como “regimentos comuns da época da ditadura, frutos de uma lei arbitrária, a 5692/71” e lembra a necessidade da autonomia regimental por parte das escolas, tendo em vista que “hoje há uma nova realidade, um movimento de mudanças e transformação para as escolas públicas estaduais”.

Segundo o artigo 62, do referido Parecer, o núcleo de direção da escola é o centro executivo do planejamento, da organização, da coordenação, da avaliação e da integração de todas as atividades desenvolvidas no âmbito da unidade escolar, sendo que, de acordo com o parágrafo único, integram o núcleo de direção o diretor de escola e o vice-diretor.

As competências e as atribuições estão contempladas no Artigo 63, sob a denominação de funções a serem exercidas pela direção, para garantir:

- I- a elaboração e a execução da proposta pedagógica;
- II- a administração do pessoal e dos recursos materiais e financeiros;
- III- o cumprimento dos dias letivos e hora de aula estabelecidos;
- IV- a legalidade, a regularidade e a autenticidade da vida escolar dos alunos;
- V- os meios para o reforço e a recuperação da aprendizagem de alunos;
- VI- a articulação e integração da escola com as famílias e a comunidade;
- VII- as informações dos pais ou do responsável sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica;
- VIII- a comunicação ao Conselho Tutelar dos casos de maus-tratos envolvendo alunos, assim como de casos de evasão escolar e de reiteradas faltas, antes que atinjam o limite de 25% das aulas previstas e dadas.

O artigo 64 especifica:

Cabe, ainda, à direção de escola subsidiar os profissionais da escola, em especial os representantes dos diferentes colegiados, no tocante, às normas

vigentes, a representar aos órgãos superiores da administração, sempre que houver decisão em desacordo com a legislação.

Ao se compararem as atribuições do Diretor de Escola da década de 1960, do Regimento Comum de 1977, com as atuais, pode-se constatar que foram poucas as mudanças quanto às competências, com visível predomínio das funções administrativo-burocráticas sobre as sociais e as pedagógicas.

É interessante ressaltar os votos e as justificativas dos Conselheiros do Conselho Estadual de Educação em relação ao Parecer 67/98 (SÃO PAULO, 1998b). A conselheira Raquel Volpato Serbino votou favoravelmente à aprovação do Parecer que trata das Normas Regimentais Básicas, porque entendeu que estas, contemplando os dispositivos da Lei 9394/96, são apresentadas de forma flexível e aberta e, ao mesmo tempo, garantem a necessária orientação para implantar inovações. Explicita que a Secretaria da Educação exerce seu papel orientador, sem, no entanto, impedir ou inibir o exercício da autonomia das escolas, que deverão organizar-se para elaborar um regimento próprio envolvendo a comunidade escolar. Para ela, as Normas Regimentais constituem etapa fundamental para a concretização, na rede pública de ensino, da almejada escola cidadã, autônoma, democrática e comprometida com o sucesso. Cita alguns itens considerados muito positivos, principalmente a inclusão do capítulo: “Norma de gestão e convivência”, enfatizando que, assim, preserva-se o espírito democrático da lei e a representatividade de todos os envolvidos no processo educativo, em especial dos pais e alunos.

Já o conselheiro Francisco Antônio Poli votou contrariamente ao Parecer nº. 67/98 (SÃO PAULO, 1998b), apesar de ponderar que as Normas Regimentais Básicas para as escolas estaduais representam pequeno avanço se comparadas ao Regimento anterior (comum para todas as escolas). Destaca, inclusive, a possibilidade aberta ao Conselho de Escola para delegar atribuições, a autonomia para que a comunidade decida sobre o uso do uniforme, e o curso modular para o ensino profissionalizante. Porém, alega que, em geral, estas normas são altamente centralizadoras, contrariam o espírito e a letra da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9394/96), atropelam manifestações do Conselho Nacional e decisões do Conselho Estadual de Educação. Elenca, no Parecer, alguns itens que justificam esta posição, como, por exemplo:

O artigo 1º das Normas afirma que as escolas mantidas pelo Poder Público Estadual serão estabelecidas por regimento próprio, a ser elaborado pela unidade escolar, desde que respeitadas as normas regimentais básicas. Alega que, respeitando-se essas normas regimentais básicas, quase nada sobra para decisão da escola. É o velho discurso da autonomia, flexibilidade, descentralização, desmascarado, na prática, por determinações que não admitem sequer questionamentos. O resultado, certamente, não deverá ser outro: as unidades escolares limitar-se-ão a transcrever, nos seus regimentos, as normas regimentais básicas; ainda mais quando se determina que *o regimento de cada escola deverá ser submetido à aprovação da Diretoria de Ensino*. Isto significa que qualquer acréscimo, alteração, diminuição na elaboração do regimento terá que ser apreciado pela Diretoria de Ensino.

No seu entender, as Normas são pedagogicamente falhas e politicamente inadequadas, centralizando em excesso, amarrando a escola, sufocando o projeto pedagógico e podendo trazer conseqüências desastrosas ao processo educacional. E só serão implantadas nas escolas da rede estadual por não restar a estas, outra opção.

Por meio da análise dos regimentos de várias escolas da rede pública de algumas Diretorias de Ensino do Estado de São Paulo, é de fato possível constatar que, nos artigos referentes ao núcleo de direção e às suas respectivas funções, repetiu-se basicamente o mesmo texto, que também coincide com a transcrição da Lei de Diretrizes e Bases e das Normas Regimentais, conforme exemplificado a seguir:

Do Núcleo de Direção:

Artigo x - O núcleo de direção é o centro executivo do planejamento, organização, coordenação, avaliação e integração de todas as atividades no âmbito da unidade escolar.

Parágrafo Único - Integram o núcleo de direção o diretor de escola e o vice-diretor.

Artigo x + 1 - A direção da escola exercerá suas funções objetivando garantir:

- I - a elaboração e execução da proposta pedagógica;
- II - a administração do pessoal e dos recursos materiais e financeiros;
- II - o cumprimento dos dias letivos e das horas-aula estabelecidos;
- IV - a legalidade, a regularidade e a autenticidade da vida escolar dos alunos;
- V - os meios para o reforço e a recuperação da aprendizagem dos alunos;
- VI - a articulação e a integração da escola com as famílias e a comunidade;
- VII - as informações aos pais ou responsáveis sobre a freqüência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica;

VIII - a comunicação ao Conselho Tutelar, via Delegacia de Ensino, dos casos de maus tratos envolvendo alunos, assim como de casos de evasão escolar e de reiteradas faltas injustificadas, antes que estas atinjam o limite de 25% das aulas dadas;

IX - a decisão sobre petições e pedidos de reconsideração relativos à verificação do rendimento escolar, à vista do parecer dos conselhos de classe/série;

X - a manutenção e conservação dos bens patrimoniais;

XI - condições para o aprimoramento do processo educativo.

Artigo x + 2 - Cabe ainda à direção subsidiar os profissionais da escola, em especial os representantes dos diferentes colegiados, no tocante às normas vigentes, e representar aos órgãos superiores da administração sempre que houver decisão em desacordo com a legislação.

A análise efetuada nos regimentos em vigor expõe, então, a dificuldade ou a impossibilidade das escolas em propor autonomamente as atribuições do diretor de escola, em função das amarras colocadas pela legislação.

1.1.7.4 Atribuições do Diretor de Escola: a representação dos agentes educacionais

Levantada historicamente a percepção de estudiosos e pesquisadores sobre a questão das atribuições dos diretores de escola, e, adicionados os textos legais que tratam do tema em questão, considerou-se também relevante compreender a representação de todos aqueles que estão hoje envolvidos no processo educacional no âmbito das escolas, isto é, o diretor, os professores, os funcionários, os pais e os alunos.

Para isso, aplicou-se a estes agentes, em forma de questionário ou entrevista, a seguinte questão: “O diretor utiliza a maior parte do seu tempo na escola em que tipo de atividade?”

Em suas respostas, muitos professores e funcionários foram incisivos ao explicitar que, em geral, os diretores não gostam e não investem no aspecto pedagógico da escola.

“Os diretores falam que gostariam de acudir o pedagógico, mas que não dá tempo, isso é muleta para eles, porque é muito mais difícil se envolver

com o pedagógico. É preciso estudar muito. Na verdade, eles gostam mesmo é de ficarem envolvidos com indisciplina e burocracia”; “acho que poucos diretores gostam da parte pedagógica, porque a parte pedagógica é viva, fica fervendo o tempo todo, tem que viver situações, estar teoricamente embasado, tem que transpor a barreira do teórico para o prático, ouvir muito, falar na hora necessária, ter conhecimento e ser equilibrado”; “preferem gastar seu tempo em atividades administrativas e sociais – relacionadas a algum evento; a ação pedagógica, se houver, é mínima”.

Se, em geral, os diretores não estão envolvidos com aspectos pedagógicos, o que prevalece na visão dos funcionários da escola, então, são as atividades burocrático-administrativas. Pode-se ilustrar com os seguintes depoimentos:

“Os diretores deixam a parte pedagógica a cargo dos coordenadores e a social a cargo do governo municipal ou estadual”; “em uma escola, a parte administrativa está sempre organizada, enquanto a social e a pedagógica estão sempre defasadas”; “o atendimento administrativo é exigido e supervisionado pela Diretoria de Ensino, deve ser cumprido rigorosamente”; “a cobrança dos serviços burocráticos do dia-a-dia é muita, então, é correr atrás de papel que deve ser feito com urgência, requerimentos, fichas, ofícios, etc.”.

Porém, já na década de 1970, afirmava Silva Junior (1977, p. 18): “As escolas não existem para serem administradas ou inspecionadas. Elas existem para que as crianças aprendam”. Portanto, quanto mais o diretor se distanciar deste enfoque pedagógico, menos estará privilegiando a aprendizagem dos alunos.

A questão disciplinar também é muito enfatizada pelos educadores, como, por exemplo, nos depoimentos:

“Eu acho que o diretor fica mais envolvido com indisciplina, não sobra tempo para a parte pedagógica, que fica deixada de lado”; “acho que o diretor deveria assistir aula, para ver como o professor está dando a aula, mas não vejo; usa seu tempo com atendimento a alunos que são colocados para fora da sala de aula, ou a pais que vão à escola também por causa da indisciplina dos filhos”.

Para alguns entrevistados, trabalhar mais especificamente no administrativo, social ou pedagógico depende da opção pessoal: “o diretor fala que não dá para cuidar de outra

coisa que não seja o burocrático, mas quem quer, arruma tempo”; “Depende do perfil de cada um, daquilo que ele tem mais facilidade, que ele acha mais necessário”.

Grande parte dos alunos demonstrou desconhecer em que tipo de atividades o diretor utiliza a maior parte do seu tempo e avalia que o mesmo “deve ficar resolvendo os problemas da escola”. Dentre os que observam o trabalho do diretor, a maior parte alega que este profissional prioritariamente “cuida de papéis”. Em suas representações, também são citadas outras atividades, como: atendimento a pais, atendimento a disciplina, busca de melhorias para a escola e emissão de ordens. Significativa parcela desse segmento alega que na escola ninguém vê o diretor, pois, ou ele está ausente, ou está restrito à sua sala de trabalho. Muitos, porém, reconhecem no diretor alguém muito comprometido com o sistema escolar, fazendo, portanto, jus à envergadura de seu cargo:

“O diretor passa o tempo tomando decisões, pensando no bem da escola”; “coordena geral e leva novos métodos de aprendizagem a alunos que precisam”; “pensa no futuro dos alunos”; “atende necessidades da escola e dos alunos”; “sinceramente, tenta melhorar a escola”; “o diretor faz muitas coisas, cuida da disciplina, da educação, ajuda os alunos, conversa, atende pais, toma as decisões que deve tomar”; “ajuda na escola nos dias de sábado e domingo”; “discute problemas com os professores, elabora projetos culturais”; “escuta os alunos, os professores, organiza alguma festinha, conversa com os professores”; “trabalha para que o aluno saia ganhando no final”.

Também são comuns os depoimentos de alunos que enfatizam que o diretor trata suas atribuições com indiferença, ou de forma displicente. Pode-se ilustrar, com pronunciamentos como:

“O diretor fica sentado, olhando os papéis para se distrair, a escola cai e os bonitos não fazem nada”; “atividade nenhuma, pois a gente quase não vê o diretor”; “o diretor passa o tempo tomando café”; “dando ordens”; “sentado numa cadeira”; “permanece na escola para cumprir seu horário”; “fica de papo na diretoria”, “não faz nada, passa a maior parte do tempo fora da escola”; “não vemos o diretor, ele não aparece nas classes ou no pátio”; “não faço a mínima idéia do que faz, pois o que deveria estar fazendo, na maioria das vezes, não está”.

Percebe-se ainda que alguns alunos demonstram uma visão mais simplista em relação às atividades do diretor, traduzindo-as da seguinte forma: “dá recado nas salas”;

“vai de sala em sala para dar bronca, recados, ocorrências, avisar mudanças das regras da escola”. “Fica andando pelos corredores da escola”. “Vigia todo mundo”.

Do ponto de vista da maior parte dos pais, o diretor é percebido como alguém ausente da escola, que passa a maior parte do seu tempo fora dela. Entendem que, quando presente, o diretor cuida prioritariamente da disciplina escolar, mas também destacam funções como: estabelecimento de ordens e regras, delegação de funções, execução de serviços burocráticos e solução de problemas variados. Para alguns pais, dificilmente se fala com o diretor na escola, conforme depoimento do G5: “normalmente quem atua mesmo é o coordenador pedagógico”.

O diretor não é, portanto, sob o olhar dos educadores, dos funcionários, dos pais e dos alunos, visto como um profissional atento aos âmbitos pedagógico e social da escola. Quando colocam o diretor como um profissional que busca soluções para os problemas da instituição, referem-se a questões de ordem material, recursos diversos, falta de professores, e normalmente não se reportam à busca pelo diretor de aperfeiçoamento da qualidade de ensino ou de ações que possam melhorar as condições sociais do alunado.

1.2 DIRETOR DE ESCOLA: ADMINISTRADOR OU GESTOR?

Recentemente iniciou-se entre os teóricos da área Administração Escolar, suscitada e aquecida pela questão do enfoque empresarial na administração da escola, a polêmica sobre a adequação de se substituir o termo e os princípios da administração pelos da gestão escolar.

Esses embates justificam a presente abordagem. Optou-se inicialmente por aspectos relativos à administração pública em geral e posteriormente focou-se no âmbito da educação, especialmente a escolar.

1.2.1 Novas formas de gestão para a administração pública gerencial

A crise brasileira que teve início nos anos 1970 tornou-se evidente nos anos 1980 e acentuou-se no início de 1990, caracterizada por fatores de desordem econômica, como descontrole fiscal, redução nas taxas de crescimento econômico, aumento do desemprego, elevados índices de inflação e esgotamento da estratégia de substituição de importações, foi também uma crise do Estado. Sob esta perspectiva, as razões que explicam a ocorrência dos problemas apontados podem ser atribuídas em função de políticas adotadas por governos que afastaram o Estado de suas funções básicas, especialmente dos serviços públicos necessários à população menos favorecida, e o conduziram com ênfase à esfera produtiva.

Assim, na expectativa de corrigir ou ao menos minimizar as desigualdades provocadas, tornou-se imprescindível uma reforma no Estado. Além da relevante atuação da sociedade para conseguir intento de tamanha natureza, houve a determinação por parte do extinto Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE) em apresentar o Plano Diretor da Reforma do aparelho do Estado (BRASIL, 1995). Este documento, aprovado em novembro de 1995, definiu objetivos e estabeleceu metas para a reforma da administração pública brasileira, visando apoiar-se sobre bases modernas e racionais que pudessem resgatar a autonomia financeira e a capacidade de implementar políticas públicas.

No passado, a administração pública formal, caracterizada por princípios racional-burocráticos, foi considerada avançada, mas, na atualidade, percebe-se que ainda apresenta muitos vícios, como o clientelismo, o nepotismo e o patrimonialismo. As causas inclusive que o projeto de Reforma Administrativa citado considerou como mais limitadoras e ineficientes para a complexidade dos desafios do País diante da globalização econômica atual foram, especialmente, os padrões hierárquicos rígidos e o controle dos processos, em vez dos resultados. O projeto enxergou ainda que o aparelho do Estado concentra e centraliza funções, apóia-se excessivamente em normas e regulamentos e orienta-se na rigidez dos procedimentos.

As propostas básicas do plano de reformas foram:

O ajustamento fiscal duradouro, as reformas econômicas orientadas para o mercado, a reforma da previdência social, a inovação dos instrumentos de política social e a reforma do aparelho do Estado com vistas a aumentar sua 'governança', ou seja, sua capacidade de implementar de forma eficiente políticas públicas (BRASIL, 1995, p.11).

Ainda, segundo o documento:

É preciso, agora, dar um salto adiante, no sentido de uma administração pública que chamaria de 'gerencial', baseada em conceitos atuais de administração e eficiência, voltada para o controle dos resultados e descentralizada para chegar ao cidadão, que, numa sociedade democrática, é quem dá legitimidade às instituições e que, portanto, se torna 'cliente privilegiado' dos serviços prestados pelo Estado (BRASIL, 1995, p. 7).

O êxito deste tipo de administração que se contempla como gestão-gerencial já foi evidenciado em outros países. Nele, espera-se que os serviços públicos voltem sua ênfase à produtividade e à verdadeira profissionalização do servidor, superando assim as já citadas administrações burocráticas, rígidas e ineficientes e substituindo-as por outra: a gerencial, flexível e eficiente.

Outro grande motivo para a reforma do aparelho do Estado, que visa também defendê-lo enquanto *res publica*, é a idéia de que, sendo público, pertence a todos e deve ser para todos. Essa defesa é típica nas democracias modernas tanto no nível político quanto no administrativo e a prática de participação, especialmente no âmbito local, é uma nova forma de resguardar aquilo que é público.

No âmbito administrativo, esse novo tipo de modelo, a "gestão gerencial", tenta implantar uma cultura propriamente gerencial nas organizações, o que representaria um grande avanço em relação à superação dessas organizações burocráticas.

Gandini e Riscal complementam a questão quando observam:

Fundamentada nos princípios de confiança e descentralização da decisão, a administração pública gerencial exigiria formas flexíveis de gestão orientadas para o cidadão-cliente, por meio do controle de resultados e da competição administrada, substituindo o rigor técnico e meritocrático da burocracia tradicional (2002 p. 54).

Para o Plano de Reformas, apesar de a administração pública gerencial se inspirar na administração de empresas, esses dois modelos não devem ser confundidos, já que, ao invés de lidar com clientes, com mercado controlador e com lucro, o Estado tem sua renda derivada de impostos, é controlado pela sociedade e sua administração deve estar voltada para o interesse da coletividade.

Assim, a mudança para um sistema de “gestão gerencial” é uma transformação de qualidade, que enfatiza os resultados, permite a parceria e a cooperação. Mas, embora sejam necessárias reformas legais para a sua implementação, essas não são suficientes, pois é preciso nova cultura e nova filosofia.

1.2.2 Mudanças paradigmáticas na administração escolar: a gestão democrática da escola pública

Na escola brasileira, a forma como a administração escolar foi tratada remonta à disciplina Administração Escolar, ou à habilitação presente nos cursos de Pedagogia que objetiva formar diretores de escola. Esta disciplina também se organizou conservando os mesmos princípios da Administração Empresarial e procurando estudar as mesmas teorias desenvolvidas nas empresas, adaptando-as às escolas. Para Oliveira (2002, p.134), esta disciplina: “Nos seus trinta, ou pouco mais, anos de existência, nunca deixou de ser um arremedo da Administração de Empresas” e desde os primórdios de sua existência encontrou resistências entre os teóricos da época.

Essa é uma antiga discussão, que pode ser exemplificada por meio do contexto contraditório relacionado ao debate que se travou em Salvador no ano de 1961, por ocasião do I Simpósio da ANPAE (Associação Nacional de Política e Administração da Educação), entre os professores Anísio Teixeira e José Querino Ribeiro, em relação aos diferentes entendimentos da natureza e da função da Administração Escolar e do perfil da formação pretendida para este profissional. Na época, já acontecia embate relativo à formação específica do profissional como Administrador Escolar. Para Teixeira:

Somente o educador ou o professor pode fazer Administração Escolar. Administração de ensino ou de escola não é carreira especial para que alguém se prepare desde o início, por meio de curso especializado, mas opção posterior que o professor ou o educador já formado e com razoável experiência de trabalho (1968, p.14).

Este entendimento prevaleceu por alguns anos, porém, nas décadas seguintes foram criados muitos cursos de Pedagogia que ofereciam a habilitação em Administração Escolar, todos com o enfoque teórico dos pressupostos utilizados na chamada “Administração Científica do Trabalho”. Como consequência deste tipo de formação, o profissional nomeado para a Administração Escolar atuava com os princípios desenvolvidos em sua formação de origem. Com o revestimento da autoridade conferida pela nomeação de chefe político que atua como um burocrata e com o poder instituído do cargo agia como a “encarnação do poder público estatal dentro da escola, delegando responsabilidade e dando ordem aos seus subalternos” (OLIVEIRA, 2002, p.135).

Além de o diretor de escola carregar postura confundida com a do administrador de empresas, ainda se constituía como autoridade local que representava politicamente o poder executivo que o alçara no cargo, devendo representá-lo em eventos ou onde a autoridade educacional necessitasse estar presente.

Nos tempos hodiernos, outro debate igualmente relevante sobre a questão do enfoque empresarial na administração da escola animou as discussões dos teóricos da área. Trata-se da polêmica substituição do termo e dos princípios da administração escolar pelo da gestão escolar ou educacional.

Na literatura educacional administrativa, o termo administração escolar foi exclusivo até recentemente. Na década de 1970, Dias (2001, p.268) promoveu a diferenciação entre os termos, afirmando que a administração compreende as atividades de planejamento, organização, direção, coordenação e controle, porém, vislumbrou para a gestão nova perspectiva: “A gestão envolve necessariamente estas atividades, mas, em suas formas radicais, parece ir além, incorporando também certa dose de filosofia e política, que, no entender de um autor clássico como Querino Ribeiro, vem antes e acima da administração”.

Para Dias, a teoria da administração entrou em crise, tanto por fatores endógenos quanto por fatores exógenos. Os estudos de administração não conseguiram tornar

completamente claro o real significado do que é administrar. A autoridade que leva à submissão, presente normalmente nas práticas administrativas, não reflete em trabalho satisfatório. Alternativas surgiram, buscando outras formas de condução dos empreendimentos humanos. Houve necessidade de conceito mais abrangente: daí a origem da gestão.

O sentido etimológico da palavra administração, que apresenta origem latina - *administratio-ōnis* -, sintetiza-se em: gerir, dirigir, governar. A palavra gestão deriva também do latim - *gestio-ōnis* - e significa ato de gerir, gerência, administração. Percebe-se, assim, que do ponto de vista do léxico, o significado é praticamente o mesmo, fato que também justifica a utilização desses termos como sinônimos por muitos autores.

Dias (2001) classifica a administração como uma forma de gestão. Para este autor, as formas mais comuns de gestão são: a administração, a co-gestão e a autogestão. A Administração visa obter o máximo de resultados, com o menor dispêndio energia, e traduz o conceito de eficiência, ponto de partida dos estudos da administração. O conceito de eficácia, ligado à obtenção dos objetivos e à produção dos efeitos desejados passou a ser incorporado com o tempo.

Além da eficiência e eficácia, termos comuns da administração, ganha atualmente notoriedade o elemento qualidade. Para Dias (1975, p.269), “expressões como qualidade total, ISO-9000 e outras incorporam-se ao vocabulário dos administradores de empresas e, embora ainda incipientemente, estão chegando às escolas”.

As teorias de administração, de maneira geral, partem do princípio da autoridade no qual se estabelecem as relações de poder e configuram o binômio superior-subordinado.

Tal autoridade e, conseqüentemente, posição de mando do administrador já eram afirmadas pelos pioneiros da administração. Conforme já abordado, Fayol, por exemplo, propõe como fundamentais, dentre outros, os princípios da autoridade, da hierarquia, da ordem, da unidade de comando. Taylor reafirma a posição de submissão do operário, que não deve se impor, discutir ou ter iniciativa, cabendo-lhe tão somente o cumprimento das determinações superiores sem discussão.

Com outros autores, percebeu-se evolução em relação à fisionomia mais humana, porém, pode-se afirmar que a administração nunca abdicou do princípio da autoridade.

Na perspectiva de Co-gestão subjaz o “princípio da participação”. Nesta forma, a figura do administrador já não é tão soberana; suas decisões sofrem limitações, já que somente são legitimadas se houver contribuições e participação dos elementos comandados. Há, portanto, limitação na autoridade do administrador.

Os princípios da Autogestão poderiam representar o ideal em administração, porém são mínimas as experiências bem sucedidas e duradouras desse modelo. Para Dias (1975, p.270), essa forma “consiste na anarquia, em seu sentido legítimo de ausência de autoridade, sem que isso signifique ausência de ordem”. A autoridade não é reconhecida pela convicção dos grupos atuantes. Estes agem com autonomia e articulam trabalho coordenado, desaparecendo a hierarquização.

Assim, tanto na Co-gestão quanto na Autogestão a centralização na figura do administrador ou do líder, individualizado, soberano, responsável pelo êxito das ações em seu comando, comum nos estudos de administração, tende a enfraquecer ou mesmo desaparecer. Surgem grupos - órgãos colegiados - com possibilidades de consenso mediante decisões coletivas.

Considerando-se, porém, o Relatório Geral do Programa de Pesquisa: primeira fase da ANPAE, de Wittmann e Franco (1998, p.27), constata-se as seguintes concepções: “Administração da Educação engloba as políticas, o planejamento, a gestão e a avaliação da educação”. Estes autores ainda completam que “a gestão entendida como a coordenação dos esforços individuais e coletivos de implementação das políticas e planos” é uma parte da administração.

As contradições têm estimulado inúmeros estudos sobre a temática. Oliveira salienta que as pesquisas em torno da distinção entre os termos administração e gestão ainda é incipiente, mas esclarece que:

O que se percebe é um entendimento quase tácito entre os pesquisadores da área de que o termo “gestão” é mais amplo e aberto que o “administração”, sendo ainda o segundo carregado de conotação técnica, o que predominou nas décadas anteriores como orientação para as escolas. Nesse sentido, a gestão implicaria participação e, portanto, a presença da política na escola. Já o termo “escolar” vem sendo substituído pelo termo “educacional”, justamente pela compreensão de que a educação não se realiza só na escola e que, por isso, os sistemas não são escolares, mas educacionais (2002, p. 137).

Esta é posição relevante para a compreensão da nova visão administrativa, ou seja, da ruptura de orientação puramente técnica prevalecente por décadas e pela inclusão da política, da filosofia e dos processos participativos nas unidades escolares. Ressalta-se ainda que esta tendência está afinada à postura de não se considerar somente a escola como monopólio do saber, uma vez que este pode se processar em diferentes setores da sociedade, isto é, em meios educacionais distintos.

No artigo “A evolução da gestão educacional, a partir de uma mudança paradigmática”, Lück (2003) analisa a mudança do referencial de administração para gestão que vem ocorrendo no contexto das organizações e dos sistemas de ensino. De acordo com a autora isto acontece como parte de esforço fundamental para a mobilização e articulação do talento humano e da sinergia coletiva, voltados para o esforço competente de promoção da melhoria do ensino brasileiro. Para a autora:

O conceito de gestão está associado ao fortalecimento da democratização do processo pedagógico, à participação responsável de todos nas decisões necessárias e na sua efetivação mediante um compromisso coletivo com resultados educacionais cada vez mais efetivos e significativos (p.1)

[...] A idéia de gestão educacional desenvolve-se associada a outras idéias globalizantes e dinâmicas em educação, como, por exemplo, o destaque à sua dimensão política e social, ação para a transformação, globalização, participação, práxis, cidadania, etc. (p.3).

Assim, o termo gestão não deve ser encarado apenas como substituto do termo administração. O deslocamento para nova postura traduz tendência que reconhece a importância da participação e planejamento conscientes das pessoas nos seus processos de trabalho. É mister que os participantes tenham consciência de que podem transformar a realidade de sua instituição e ajam de acordo com esta postura no alcance de propósitos. É a concretização da almejada ruptura que agora aponta para novo paradigma, que envolve relações diferenciadas e orientações transformadoras.

É freqüente em todos os setores da sociedade a evolução da idéia de democracia, de participação na tomada de decisão e de compartilhamento de responsabilidades. É dessa forma e no chão da escola que se poderiam vislumbrar as soluções mais adequadas para problemas tangíveis, em contínuo exercício de autonomia e comprometimento.

Essa consciência sobre gestão, superando a de administração – resultado do movimento social, associado à democratização das organizações – demanda a participação ativa de todos que atuam na sociedade para a tomada de decisão, pelo planejamento participativo, e a capacidade de resposta urgente aos problemas da existência e da funcionabilidade das organizações (LÜCK, p.5).

Não foi ou é objetivo dos adeptos da nova terminologia relacionada à gestão educacional depreciar a administração. Há simplesmente tendência de superação no sentido de recompô-la e redimensioná-la em contexto mais amplo, numa visão de complexidade, dinamicidade e caráter transformador.

Lück cita algumas concepções que fazem parte do contexto da gestão educacional, não abarcadas pela administração escolar como, por exemplo, a democratização do processo de determinação dos destinos do estabelecimento de ensino e seu projeto político-pedagógico; a compreensão da questão dinâmica e conflitiva das relações interpessoais da organização; o entendimento dessa organização como entidade viva e dinâmica, demandando atuação especial de liderança; o entendimento de que a mudança dos processos pedagógicos envolve alterações nas relações sociais da organização; a compreensão de que os avanços das organizações se assentam muito mais em seus processos sociais, sinergia e competência, do que sobre insumos ou recursos.

Vários autores com publicações recentes também se posicionam em relação ao assunto. Para Bordignon e Gracindo:

Os termos Gestão da Educação e Administração da Educação são utilizados na literatura educacional ora como sinônimos, ora como termos distintos. Algumas vezes gestão é apresentada como um processo dentro da ação administrativa; outras vezes seu uso denota apenas intenção de politizar a ação administrativa; noutras apresenta-se como sinônimo de ‘gerência’, numa conotação neotecnista dessa prática e, em muitos momentos, gestão aparece como “nova” alternativa para o processo político-administrativo da educação (2001, p.147).

Para Alonso:

Entendemos por gestão todo o processo de organização e direção da escola, produto de uma equipe, que se orienta por uma proposta com base no

conhecimento da realidade, a partir do qual são definidos propósitos e previstos os meios necessários para a sua realização, estabelecendo metas, definindo rumos e encaminhamentos necessários, sem, entretanto, configurá-los dentro de esquema rígido de ação, permitindo alterações sempre que necessário. O termo gestão implica desconcentração de poder, compartilhamento, e permite a criação de mecanismos de participação adequados à situação e ao projeto (2002, p.176).

Libâneo (2004, p.101), entretanto, afirma que estes termos podem ser considerados sinônimos, quando: “Gestão é a atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para se atingir os objetivos da organização, envolvendo, basicamente, os aspectos gerenciais e técnico-administrativos”.

Dessa forma, percebe-se que a polêmica dos termos ainda está longe de ser superada, pois há muitas divergências. Silva Júnior, que se apóia no escritor português João Barroso, educador que participou da reforma de administração escolar em Portugal, no início da década de 1990, enfatiza a predominância do sentido técnico da gestão e assevera que a concepção de gestão prevalece sobre a de administração.

Desse predomínio decorre a indução do significado de gestão como gestão empresarial, ou seja, o embotamento da produção do significado de gestão educacional. Identificando gestão como gestão empresarial, observa-se a crescente mercadorização dos critérios de gestão educacional, com a prevalência da lógica do mercado educacional sobre a lógica do direito à educação (SILVA JÚNIOR, 2002, p.199).

Permanecendo, então, a lógica economicista-empresarial e do mercado educacional, não há razões para estudos, aprofundamentos e reflexões sobre a administração educacional como um campo de conhecimento.

Entretanto, conforme pondera Silva Júnior, vários autores consideram irrelevante a discussão conceitual entre os termos administração e gestão, tomando, sim, como fundamentalmente importante o sentido ético da ação administrativa.

Considerando todo esse embate concluiu-se que a maior parte dos autores considera a gestão mais afinada com a politização e a socialização. Segundo Bordignon e Gracindo, é devido às conseqüências negativas da forma descomprometida e neutra como a administração escolar era conduzida particularmente na década de 1970 que esta reação à maneira de encará-la foi fortalecida. Para estes autores, ainda: “Gestão da Educação é o

processo político-administrativo contextualizado, através do qual a prática social da educação é organizada, orientada e viabilizada” (2001, p.147). Nesse sentido, torna-se valioso o papel do gestor escolar, conforme manifestação de Vieira:

Assim, não por acaso, o diretor e/ ou a unidade administrativa dirigente, passam a ser chamados de ‘gestor’, ‘núcleo gestor’ e expressões congêneres. Não se trata, aqui, de uma simples troca de nomes. Na verdade, o que está a ocorrer é o reconhecimento da escola enquanto instituição caracterizada por uma cultura própria, atravessada por relações de consenso e conflito, marcada por resistências e contradições (2001, p.141).

A importância de gestão voltada para a formação da cidadania é caracterizada quando há o exercício das funções política e social. Assim, faz-se necessário superar a concepção de administração multifacetada que envolve apenas a comunidade interna, e contemplar as relações extra-muros, mantendo-se vínculo com as famílias e com a comunidade em geral. A escola, apesar de não ser o único local a desencadear o processo educativo, é espaço privilegiado de ocorrências que representam a transmissão individual ou coletiva de saberes, valores e consciência democratizante.

A gestão educacional vem, então, coadunar-se com muito mais ênfase na formação humana dos cidadãos. A respeito do processo de humanização do ser humano, Ferreira afirma que:

Seus princípios são os princípios da educação que a gestão assegura serem cumpridos – uma educação comprometida com a “sabedoria” de viver juntos respeitando as diferenças, comprometida com a construção de um mundo mais humano e justo para todos os que nele habitam, independentemente de raça, cor, credo ou opção de vida (2001, p.307).

Portanto, deixar de lado sistemas artificiais, burocráticos, rotineiros, habituados à manipulação e investir na construção de relações interpessoais, com direções de escolas dialogantes, habituadas a ouvir os docentes e demais membros, enfim, que mobilizam e articulam os agentes educacionais respeitando suas diferenças e tirando proveito de suas experiências, propiciará, certamente, formação mais humanizada de todos os seus agentes.

Nesse sentido, grande ênfase foi colocada nas mudanças educacionais nas últimas décadas. Muitas lutas e conquistas democráticas marcaram a sociedade brasileira e ainda

mais especificamente a educação pública. A década de 1980 foi período marcado pela abertura política, após 21 de regime militar, e por muitas reivindicações, manifestações e greves de trabalhadores, particularmente daqueles ligados à educação, que conseguiram imprimir movimentos reivindicatórios por melhor qualidade de ensino, de trabalho e por remuneração condigna, legitimidade jamais assistida em outras épocas.

Segundo Oliveira, tais manifestações tiveram como eixos a organização da educação, a questão da valorização do magistério como profissão, e a gestão.

Nesse contexto é que o termo ‘gestão democrática da educação’ emerge significando defesa de mecanismos mais coletivos e participativos de planejamento e administração escolar. A gestão democrática da educação passa a representar a luta pelo reconhecimento da escola como espaço de política e trabalho (2002, p.136).

Nesse novo espaço, à escola é oportunizado debruçar-se sobre si mesma e refletir sobre a problemática que lhe é própria, adequando-se à realidade local para descobrir, por meio do exercício desta autonomia “política”, novas formas de gestão.

A autora faz a ressalva de que, apesar de essa autonomia política ter sido de certa forma adulterada pelas administrações públicas, uma vez compartimentada em autonomia administrativa, financeira e pedagógica, provocando distorções no seu significado, ainda representou a possibilidade de participação dos segmentos que compõem a escola.

A possibilidade de cada estabelecimento de ensino elaborar o seu projeto pedagógico, definir seu calendário, eleger diretamente seu diretor, constituir colegiados, entre outras possibilidades criadas a partir das reformas iniciadas nos anos 80 e aprofundadas nos 90, representa grandes conquistas (2002, p.136).

Esta, porém, não traduz a realidade da maioria das escolas brasileiras, que varia conforme as normas vigentes em cada sistema de ensino. Muitas escolas não têm, por exemplo, autonomia para decisões de âmbito interno e muito menos para eleger seu diretor.

A postura participativa em todos os âmbitos da administração escolar, o que atualmente se denomina gestão democrática das escolas, articula-se aos princípios da solidariedade e da democracia, que estão intimamente ligadas aos processos de promoção da qualidade de vida humana como um todo. Neste ponto, o papel da administração escolar

será justamente o de coordenar a ação e a participação dos diversos segmentos e componentes do sistema educacional, sem se desviar dos objetivos e da plena realização de indivíduos e de grupos participantes do processo.

O início da década de 1990 constituiu um marco relacionado ao clamor das mudanças e das reformas em educação. No bojo das discussões oriundas da Constituição de 1988, veio a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e, com ela, a real necessidade de implementação de mudanças na organização e na gestão escolar.

A Constituição trata do assunto em seu Artigo 206. Neste artigo, o princípio estabelecido no inciso VI dispõe “gestão democrática no ensino público, na forma da lei”. As constituições estaduais e as leis orgânicas municipais também preconizam sobre a questão.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - nº. 9394/96, promulgada a 20 de dezembro de 1996 - vários itens permitem conclusões relevantes sobre a questão. O Artigo 12 explicita que os estabelecimentos de ensino têm incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica, articular-se com as famílias e com a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola. O Artigo 13 incumbe os docentes de participarem da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino. Já no Artigo 14, preconiza-se que os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas particularidades e conforme os princípios de participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola, da comunidade escolar e local e em conselhos escolares ou equivalentes. No Artigo 23, ocorre a atribuição de maior autonomia às escolas para se organizarem em séries, ciclos, períodos semestrais e alternância regular de períodos de estudos, além da ampliação da liberdade dessas instituições para avaliar e classificar os alunos mediante a verificação de rendimento escolar, bem como outras disposições no mesmo sentido.

É ainda oportuno reportar-se ao Plano Nacional de Educação, aprovado como lei em janeiro de 2001, sob o nº. 10172 que dentre os seus objetivos também contempla a democratização da gestão do ensino público, por meio da elaboração do projeto pedagógico com a participação dos profissionais da educação e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Em observação que retoma a discussão ligada à diferenciação dos conceitos de gestão e administração da educação, é válido ressaltar que as mudanças na organização escolar, preconizadas na LDB 9394/96 e demais legislações citadas, destacam com primazia a necessidade do envolvimento e da participação da comunidade na gestão da escola, numa associação que prioriza o trabalho coletivo. E, conforme estabelece Werle:

Na medida em que estamos num momento histórico que demanda uma nova compreensão acerca dos indivíduos e suas instituições, não tratando os indivíduos isolados uns dos outros, mas como seres em relação e participantes de várias instituições que se inter-relacionam, a denominação de gestor talvez tenda a ser usada, prevalecendo sobre a de diretor e de administrador pelo fato de sugerir a dinâmica compreensiva das competências (2004, p.83).

Há de se admitir, por fim, que dissertar sobre conceitos imprecisos, em construção ou reconstrução - como é o caso do binômio administração/gestão - é sempre um risco. Porém, não se pode negar que há consenso em se avaliar que tanto a administração quanto a gestão se situam no âmbito de impulsionar as organizações para atingirem seus objetivos, para a cumprirem suas metas, para desempenharem o papel a que se propuseram, cercandose, portanto, de princípios, valores e práticas peculiares às suas funções.

Mas, também é fato que ainda há divergência em se considerar o conceito de gestão como evolução histórica do de administração - no sentido de que esta se aproxima da administração clássica, enquanto aquela considera os princípios sociais e a promoção humana.

Apesar das divergências, é indiscutível e irrefutável o argumento de que a comunidade educacional tem percebido, assimilado e digerido o termo gestão, como travestido de posição democrática. Crê-se que esta influência seja decorrente dos já comentados artigos que tratam da gestão democrática, tanto na Constituição quanto na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. E, se as mudanças conceituais e a quebra de paradigmas não são rápidas e nem automáticas e, no momento, não permitem clareza, pode-se, ao menos, afirmar que o termo “gestão escolar” foi incisivamente assumido no cotidiano das organizações educacionais. Assim, estabelecida esta opção, espera-se que doravante as práticas gestionárias se implantem num ritmo cada vez mais acelerado,

atropelando e dizimando as ações administrativas conservadoras que, apesar de antigas e superadas, teimam em se apresentar ainda com muito vigor.

CAPÍTULO 2 - DIRETOR DE ESCOLA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

A escola traz em seu bojo tendência de continuidade dos processos rotineiros e sobrevive geralmente ensimesmada e com funções restritas ao âmbito acadêmico. Porém, acredita-se que não se pode isentá-la das possibilidades de transcender essa rotina instituída. As oportunidades e os recursos que podem propiciar este salto, em grande parte, estão vinculados à atuação da equipe gestora da escola e especialmente do seu diretor. Para isso, faz-se necessário que esses profissionais priorizem aspectos que vinculem a ação educativa à inserção dos alunos e da comunidade do entorno da escola em processos participativos. O papel dos colegiados e das instituições, como os Conselhos de Escola, os Conselhos de Classe/Série, o Grêmio Estudantil, a Associação de Pais e Mestres e outras, poderão conduzir à gestão democrática, grande desafio da escola atual.

2.1 PARTICIPAÇÃO, MARGINALIDADE E MARGINALIZAÇÃO SOCIAL

Certa popularização do termo “participação” aconteceu com maior ênfase a partir da década de 1960. A reivindicação pelo aumento da participação teve início com os estudantes e se consubstanciou com forças de grupos da sociedade que queriam ver os seus direitos implantados na prática. O interesse por participação tem se generalizado nos últimos anos. Movimentos participativos surgem de todos os cantos, nas mais variadas atividades da vida humana, pois parece ser necessidade universal. As pessoas querem participar em sua família, em sua comunidade, no trabalho e na luta política. Situações de participacionismo em foros internacionais têm propiciado decisões que afetam o destino do mundo.

Para Bordenave (1983, p.12), o homem não é uma ilha, ele tem necessidade de viver agrupado com seus iguais e, no mundo inteiro, nota-se uma “tendência para a intensificação dos processos participativos”. Como causa, cita o descontentamento geral com a marginalização do povo em relação aos assuntos que interessam a todos e que são

decididos por poucos. Refere-se ainda a consequências desastrosas em relação às dificuldades impostas ao homem no sentido de obstaculizar sua participação e aponta perspectivas para a sociedade participativa do futuro:

Participação é inerente à natureza social do homem, tendo acompanhado sua evolução desde a tribo e o clã dos tempos primitivos, até as associações, empresas e partidos políticos de hoje. Nesse sentido, a frustração da necessidade de participar constitui uma mutilação do homem social. Tudo indica que o homem só desenvolve seu potencial pleno numa sociedade que permita e facilite a participação de todos. O futuro só se dará numa sociedade participativa (1983, p.17).

Entretanto, corre-se o risco de que as contribuições da participação sejam de caráter unicamente instrumental e que se valorizem apenas os resultados utilitários. Ocorre que a participação é necessidade básica e fundamental do ser humano, conforme o são o alimento, o sono e a saúde. Porém, a análise do entusiasmo e da motivação dos participantes em atividades comunitárias demonstra satisfação pessoal que em muito transcende os resultados úteis da participação.

Além disso, por meio da participação, outras necessidades igualmente importantes também são contempladas, como, por exemplo, as formas de comunicação, de interação, de auto-expressão, de desenvolvimento do pensamento reflexivo, da auto e da hetero-valorização.

Bordenave conclui, com a análise de que a participação tem duas bases que deveriam se equilibrar: uma base afetiva - ligada ao prazer em fazer coisas com outros - e uma base instrumental - relacionada à vantagem de que fazer coisas com outros é mais eficaz e eficiente que fazê-las sozinhos.

Quando o foco é o conceito de participação, é preciso lembrar, no entanto, que geralmente ocorre imprecisão em relação a ele. Pateman (1992) assevera que, embora a noção seja bastante utilizada por quem escreveu sobre administração, em muitos casos a participação não é definida ou é bastante imprecisa. Em sua obra *Participação e teoria democrática* especifica algumas definições:

Participação consiste na criação de oportunidades, sob as condições adequadas, para que as pessoas influam nas decisões que as afetam. Essa influência pode ser de pouca a muita...[participação] constitui um caso

especial de delegação no qual o subordinado adquire um controle maior, uma maior liberdade e escolha em relação a suas próprias responsabilidades. O termo participação é usualmente aplicado à maior influência do subordinado sobre assuntos de responsabilidade do superior (MCGREGOR, 1960, p.124 apud PATEMAN, p.93).

A participação consiste em quaisquer dos processos pelos quais os empregados, além dos empresários, também contribuem de modo positivo para que se consigam decisões administrativas que afetem seu trabalho (SAWTELL, 1968, p.1 apud PATEMAN, p.93).

A totalidade daquelas formas em que o exercício de poder de baixo para cima por parte dos subordinados nas organizações é percebido como legítimo tanto por eles quanto por seus superiores (LAMMERS, 1967, p. 205 apud PATEMAN, p.93).

Após a explicitação das definições acima, toma a seguinte como ponto de partida para seus estudos: “É um processo no qual duas ou mais partes influenciam-se reciprocamente na elaboração dos planos, políticas ou decisões” (FRENCH, ISRAEL, AAS, 1960 apud PATEMAN, 1992, p.94).

Lima Neto (1989, p.8), abordando o conceito de forma mais geral, assevera: “participar é tomar parte em alguma coisa, é ter parte em alguma coisa, é fazer parte de algo, é ser parte de uma coisa”. Porém considera que, em sentido mais específico, “participar significa atualmente uma conquista que os seres humanos vêm fazendo no correr dos séculos para poderem se responsabilizar pela procura de solução para todo e qualquer problema que exista” (LIMA NETO, 1989, p.8).

Nesse sentido, o “participar” cada vez mais está vinculado ao desejo interno de se expressar, de se falar o que se pensa, de interferir no processo de construção, de se engajar com outras pessoas. Está associado à necessidade de auto-expressão, de autovalorização e de valorização da sociedade. Os indivíduos sentem que podem participar das decisões, aproximarem-se e se apossarem do poder e que isto resulta em responsabilização pelas soluções tomadas por este poder. A participação, em uma sucessão de atividades onde é oportunizado às pessoas se expressarem, decidirem e atuarem como podem ser úteis, resulta em valorização, em realização e faz com que o ser humano possa progredir individual e coletivamente. Esta participação está ligada à crença das potencialidades, à decisão do próprio destino, ao engajamento em um processo de luta, à conquista de espaços, à possibilidade de ser respeitado. Acreditar nisso pode levar a comunidade

oprimida e enganada a se organizar e descobrir seu próprio caminho, libertar-se, construindo outros rumos, e assim construir a sua história.

No decorrer dos séculos, a humanidade viu muitos exemplos de lutas para conseguir participação. Lima Neto (1989) cita alguns exemplos históricos, que convêm ser ressaltados: a luta pela participação do povo na política que fez com que se chegasse à forma de governo chamada democracia; a luta pela libertação da mulher, que criou vários movimentos e conquistas relacionadas aos direitos femininos, a luta contra o racismo, contra a guerra e pela paz, pela preservação da natureza, pelos pobres e oprimidos. Enfim, estas lutas acontecem para que as diversas categorias dos seres humanos possam participar das grandes decisões e se responsabilizar por elas.

A concepção de marginalidade é igualmente importante para se entender o conceito de participação. Para Bordenave (1983, p.18), marginalidade significa “ficar de fora de alguma coisa, às margens de um processo sem nele intervir”. Salienta, entretanto, que o conceito é mal compreendido, pois basta se observar a forma de aplicação da palavra marginal a qualquer criminoso, excluindo-os da participação nos processos sociais.

Outra forma errônea de se entender marginalidade se refere à participação apenas de bens de consumo ou cultural disponíveis na sociedade. Para os que vêm assim, estariam em situação de marginalidade todas as pessoas que não conseguissem usufruir de bens como empregos, lazer, transporte, moradia, escolas, etc.- que, aliás, representam substancial proporção da população. Nesse caso, acentua-se o erro, quando a responsabilidade sob essa situação marginal é atribuída aos próprios grupos, principalmente no tocante às dificuldades educativas, como, por exemplo, o analfabetismo ou a precária formação básica. Estes são considerados como consequência do atraso destas populações em relação ao restante mais “moderno” ou mais “desenvolvido”.

Para o autor, a maneira de entender a marginalidade como autoprovocação tem tido como consequência o desenvolvimento de estratégias educativas “integradoras”: os programas educativos emergentes desta percepção visam à incorporação dos setores populares à vida nacional, adaptando-os e integrando-os às condições exigidas pela modernização da sociedade.

Incluir, então, os “marginalizados” como consumidores dos bens de consumo e culturais, característicos do desenvolvimento modernizador, seria a alternativa para

promover a “participação”. Avalia, entretanto, que a “marginalidade” de alguns grupos não pode absolutamente ser compreendida como consequência de “atrasos”, mas de resultado da distribuição desigual dos acessos ao benefício. Para que alguns acumulem poder e vasto patrimônio, é necessário que outros sejam explorados e sacrificados. A muitos é negada a possibilidade de acesso aos bens materiais e à participação política.

Na teoria da marginalidade, sobressai-se a participação de caráter consumista. Já, dentro de novo contexto, a participação implica em fluxo ativo e decisório no âmbito do processo de produção, distribuição e consumo, além de se estender para a vida cultural e política. Pode-se elevar a participação de patamar meramente consumista e integrador de bens da sociedade a audacioso objetivo de autogestão com caráter conscientizador e libertador, provendo relativa autonomia dos grupos populares organizados em relação aos poderes do Estado e das classes dominantes.

Para Bordenave (1983, p. 23), outro aspecto da participação precisa ser analisado: “a prova de fogo da participação não é quanto se toma parte, mas como se toma parte.”

A forma de participação popular na conjuntura política eletiva do país não tem satisfeito aos cidadãos como forma real de participação. Cada vez mais, as pessoas se posicionam para “tomar parte” realmente no processo e não apenas em eleições que se realizam periodicamente.

Para os indivíduos, é possível envolver-se nos processos participativos de forma micro ou macro. Não é comum que as pessoas tenham clareza de seu grau de participação. Muitas vezes, ela acontece em nível mínimo, quando deveria ou poderia ser macroparticipação.

É mister ainda fazer a distinção entre participação em associações e participação social. Esta não é apenas a soma das associações de que se é membro ativo. Portanto, estar associado ou filiado a várias instituições sociais não implica necessariamente em ter significativa participação social. Esta envolve maior abrangência, pois vislumbra a sociedade como um todo.

O cidadão pode ter participação nos grupos primários, da família, dos vizinhos, dos amigos; participação secundária como em associações profissionais, sindicatos e empresas; pode ainda participar dos grupos terciários, como, por exemplo, nos partidos políticos e nos movimentos de classe. Ao participar de forma macrossocial, está intervindo em

processos dinâmicos que constituem ou modificam a sociedade. Nesse âmbito, vai desfrutar não só da produção material e cultural, mas também da sua administração e seu usufruto.

O conceito de participação social em muito transcende a dimensão superficial, periférica de um ativismo imediatista e provisório, para se aprofundar no âmago dos problemas e estruturas sociais políticas e econômicas que desestabilizam a sociedade, ou que carecem de construção. Pressupõe que as diferentes camadas possam usufruir dos bens e participar de sua gestão. Se o grupo social apenas produz bens, porém deles não usufrui, ou se produz e usufrui, mas não participa das formas de gestão destes bens, não se pode dizer que há participação verdadeira.

Bordenave (1983, p.25) conclui que “uma sociedade participativa seria, então, aquela em que todos os cidadãos têm parte na produção, gerência e usufruto dos bens da sociedade de maneira eqüitativa. Toda a estrutura social e todas as instituições estariam organizadas para tornar isto possível”.

Neste mesmo raciocínio, vale acrescentar que as microparticipações constituir-se-iam em caminho para se efetivar a macroparticipação e se definir realmente uma sociedade participativa. Um caminho crescente de participação em todos os grupos sociais primários, secundários ou terciários seria aprendizado crescente do nível micro para o nível macro.

Neste sentido, os sistemas educativos desenvolveriam relevante papel, pois poderiam se constituir em espaços de constantes práticas e reflexões sobre a questão.

Então, no momento atual, percebe-se o interesse generalizado e a intensificação dos processos participativos em todos os âmbitos da sociedade envolvendo desde decisões de assuntos relacionados ao âmbito familiar, como também os da comunidade, do trabalho, das associações e da política. Esta vontade participativa acompanha a evolução do homem desde as primeiras formas de organização social dos povos primitivos até as empresas, partidos políticos e organizações modernas da atualidade. É, portanto, característica inerente à natureza social do homem, por meio dos processos participativos, desfrutar do prazer de fazer, de agir com o outro e perceber que a ação resultante deste engajamento é mais eficiente e eficaz.

Sintetizando, historicamente, muitos movimentos participacionistas envolveram lutas que são exemplos decisivos na motivação para a participação. Entende-se hoje que

ficar fora destes movimentos significa estar “marginalizado”. Seria mais oportuno utilizar não o conceito de “marginalidade”, mas sim o de “marginalização”. Dentro dessa nova concepção, a participação não mais consistiria no recebimento passivo dos benefícios da sociedade, mas necessitaria de partir do real envolvimento na tomada de decisão e das atividades sociais. Isto implicaria numa participação realmente ativa que pudesse evoluir de microparticipações para se efetivar em macroparticipações, constituindo caminho e aprendizado crescente em todos os níveis da vida social.

2.2 O PAPEL DA ESCOLA NA FORMAÇÃO DE UMA SOCIEDADE PARTICIPATIVA

Existe um paralelo entre o desenvolvimento das instituições que optam por modelos participativos e o desenvolvimento psicológico dos indivíduos, comprovado por estudos que apontam para conclusões de que nos arranjos institucionais, onde se passa grande parte do tempo, sofre-se influência na estrutura e no desenvolvimento da personalidade.

A escola, mesmo ciente desta influência e de comumente manifestar-se a favor da educação crítica e participativa, que poderia, portanto, responsabilizar-se pela ousadia de formar indivíduos autônomos, tradicionalmente, viveu ensimesmada e com funções bastante restritas ao ensino acadêmico. Não se desenvolveu historicamente no sentido de envolver social e politicamente os indivíduos que por ela passaram. Mantendo esta estrutura autoritária, centralizada, não teria resultados diferentes do que constituir pessoas individualistas, pouco corajosas e seguramente alienadas em relação às possibilidades do mundo participativo.

Nesse sentido, torna-se objetivo extremamente relevante identificar o papel da escola e do educador na inserção dos alunos nos processos participativos, chamando a atenção para a necessidade da reflexão constante e dos muitos ensinamentos que deveriam dela emanar. A escola só se auto-sustentará dentro de um processo de participação quando, ao promover o desenvolvimento dos usuários, também se prover da qualidade dos seus participantes.

Apesar de já se poder observar atualmente um fenômeno crescente em relação às possibilidades participativas tanto da escola em relação à comunidade, quanto da comunidade em relação a esta e de se considerar que ambas incorporam vantagens nessa relação, é possível citar inúmeras ocasiões onde ela se isenta de seu papel de ensinar aos discentes a participação.

Pode-se tomar primeiramente a questão dos conteúdos que são desenvolvidos, normalmente como sugestão integral dos órgãos centralizados e elaborados por “especialistas” que compõem grupo elitizado da sociedade. Tais conteúdos serão aplicados para diversos e heterogêneos grupos de alunos, cujos perfis estarão, com certeza, distantes daquele pensado por estes “especialistas”. A vontade política dos grupos representativos das escolas já seria suficiente para tornarem possíveis certas adaptações. Sem dúvida, muitos desses conteúdos seriam irrelevantes para a classe operária em geral e para o meio rural.

Muitas outras formas de participação poderiam propiciar adequações úteis como adaptações no calendário, nos horários, nos trabalhos práticos, no funcionamento da biblioteca e nos horários relativos ao reforço escolar, porém nenhuma delas tão relevante e decisiva como a integração e inclusão do Grêmio Estudantil como órgão verdadeiramente expoente no contexto educativo da escola.

2.3 A RELEVÂNCIA DO GRÊMIO ESTUDANTIL NOS PROCESSOS DE PARTICIPAÇÃO

A existência do Grêmio Estudantil é assegurada pela Lei Federal nº. 7398 de 04/11/85 (BRASIL, 1985), que garante aos alunos o direito incontestável de fundarem e manterem esta organização em sua escola. É um órgão composto somente de estudantes, por meio de diretoria eleita também por este segmento e que deveria se preocupar em tornar realidade as aspirações de seus pares, isto é, de todos aqueles que representam na escola. Por isso, entre seus objetivos mais precípuos estão a possibilidade de congregar e representar os colegas, defender os direitos e os interesses dos mesmos, cooperar para melhorar a escola e a qualidade do ensino, incentivar e promover atividades educacionais, culturais, cívicas, desportivas, sociais, defender e lutar pela democracia, respeitando as liberdades fundamentais do homem, sem preconceitos.

A abordagem efetuada por esta pesquisadora nas escolas públicas estaduais constatou que praticamente é unânime a afirmação tanto de educadores quanto de alunos de que o processo de eleições do Grêmio é bastante concorrido e animado. Os mesmos entrevistados salientam, contudo, que, passada a empolgação inicial, os alunos se acomodam motivados por vários fatores, constituindo-se como o principal deles a falta de apoio e de acompanhamento de seus educadores, incluindo professores, funcionários, diretores e comunidade pertencente à escola.

Quando questionados sobre o papel do Grêmio Estudantil, verifica-se que, em geral, os alunos têm consciência da função deste órgão como representante dos seus interesses e da busca por melhorias no ensino. Porém, constaram muito incisivamente na avaliação da maioria dos alunos das escolas, sobre o papel do Grêmio expressões como: “sair da classe para perder aulas e não fazer nada”, “falar que vai fazer, mas nunca faz”, “não promover nenhum campeonato, nunca fazer nada”, “o objetivo seria falar pelos alunos, mas eles falam por eles”. Muitos alunos ainda, principalmente os que já tiveram a experiência de serem componentes do Grêmio, como o A57, criticam a direção, argumentando que “os diretores não aceitam as idéias do Grêmio”, ou o A12: “a direção não deixa o Grêmio fazer nada”.

O segmento dos educadores da escola, constado pelos professores, funcionários e direção, em geral avaliam a atuação do Grêmio como aquém das suas possibilidades de ação. A seguir, algumas de suas representações:

“Muitas vezes eles vêm com idéias impossíveis. É complicado. Nem sempre é possível fazer o que eles querem. Contratar djs, fazer baile, os professores têm que se disponibilizarem a ficar na escola. A direção tem medo de brigas. Às vezes eles reclamam: Ah! a direção não abre para isto, não abre para aquilo, é muito fechada, a direção não quer dialogar, mas às vezes é por medo do que possa acontecer”; “o Grêmio, no ano passado, foi pouquíssimo atuante, agora o que a gente vê é só no recreio, então, eles põem som. Eu não sei se a Direção não dá essa abertura, ou se não há vontade...”; “o Grêmio não tem uma participação, fica isolado, como é que se diz, antigamente no meu tempo de colégio, ele era participativo, ele tinha uma autonomia dentro da escola. Hoje ele não tem, fica amarrado à direção, que fala pode, não pode, pode, não pode. Eu não sei se é por causa da situação social do país e o diretor de escola tem medo de dar autonomia e virar baderna”; “o Grêmio? É só farra, né? É tirar aluno da sala para fazer festa, recolher dinheiro para não sei fazer o quê. No meu tempo tinha fanfarra, agora, cortaram a música, a música é importante...”.

Nesses depoimentos, que não se configuram como exceção dentre os coletados, percebe-se que os educadores criticam o papel e a atuação dos Grêmios. Por vezes, avaliam suas metas como utópicas e citam incisivamente a falta de autonomia deste órgão no interior das unidades escolares.

Há ainda aqueles educadores que acham que a responsabilidade pelas dificuldades enfrentadas pelo Grêmio são deste próprio órgão, como enfatiza o professor P22: “O Grêmio poderia ser bem melhor, mas a culpa é dele mesmo. Nas escolas tem espaço para ele; os alunos têm uma empolgação inicial, agitam, mas depois...”, manifestando-se, portanto, de forma a esperar que os alunos, mesmo talvez sem a maturidade e a experiência necessárias para isso, possam se organizar de forma a corresponder com as expectativas da escola.

Finalmente, há aqueles que, apesar de manifestarem suas críticas em relação à atuação deste órgão, percebem no seu papel de educador a principal falha:

“Em relação ao Grêmio eu percebo que a meninada, quando se propõe a formar um grupo, a formar o Grêmio, noto que eles ficam motivados com uma questão de agitar mesmo. Mas a gente percebe mesmo é uma carência

muito grande de reflexão sobre qual é o verdadeiro papel. Para você ter uma idéia, eles propõem coisas impraticáveis. Uma vez eu estava vendo uma chapa propondo xérox gratuito para toda a escola. Aí quando você pergunta: ‘ - Escuta, um tonner custa tanto, a manutenção da máquina custa tanto, onde é que vocês vão conseguir dinheiro?’ ‘ - Não sei... Ah! nós vamos fazer a horta.’ ‘ - Mas espere aí, qual é o objetivo de uma horta? O objetivo é produzir comida para a merenda ou ser um laboratório de aula?’ É óbvio, se for um laboratório de aula, e você colher alguma coisa que puder mandar para a merenda, ótimo. Mas, o objetivo central ali é o laboratório. Então, o que eu percebo nos meninos? Um despreparo. É onde a escola poderia chamar estes meninos e perguntar: ‘Vocês querem participar? Então, vamos ver o que é uma participação’; “o Grêmio? Há falhas ao conduzir. Há falhas na condução...”; “falta uma preparação no Grêmio, falta um acompanhamento do adulto, não é prioridade você organizar Grêmio, mexer com Grêmio. Você às vezes desanima, porque infelizmente a pessoa que ganhou, o casal que ganhou é, vamos dizer assim, ‘contra exemplo’ para a escola, e para que saiam tem que haver outra eleição. O ano passado foi melhor, nesse ganhou uma menina toda cheia de piercing. Alunos mais tradicionais chegam aqui e não acreditam nela”; “totalmente parado em seu canto. Acho difícil a gestão coletiva. Depende muito da abertura do diretor e da equipe de gestores, se forem mais abertos, funciona bem”.

Não é, portanto, apenas ao se cumprir a determinação legal de promover a eleição do Grêmio na escola que se propiciará possibilidades de gestão coletiva. É importante despertar nos estudantes o desejo de participar do movimento estudantil, incentivá-los e orientá-los de forma permanente durante todo o período de sua gestão. Sem desrespeitar a autonomia do Grêmio, é possível que os funcionários, a direção e os professores da escola demonstrem o seu comprometimento de educadores em relação a este órgão. Acompanhar, orientar e incentivar a autonomia do Grêmio é uma forma de se ensinar ética e cidadania na prática.

Assim, a direção de escola que se isenta de seu papel de motivadora destas iniciativas e se porta de forma oposta a estes princípios colabora para a formação de pessoas com personalidades submissas. Os alunos deixam de desenvolver inúmeras competências que certamente lhes seriam significativamente úteis para a vida e especialmente para o mundo do trabalho.

A escola pode, então, representar local de extrema valia para que as futuras gerações aprendam a difícil arte da convivência democrática, da aproximação efetiva ao mundo do trabalho e entrem em contato com possibilidades de aprofundamento do conhecimento da realidade, já que a participação é suscetível de ser aprendida e

aperfeiçoada. A educação pode ser beneficiada com as diversas formas de participação, e esta, por sua vez, requer instrumentos educativos; nessa via de mão dupla, a qualidade da participação se eleva quando:

As pessoas aprendem a conhecer sua realidade; a refletir, a superar contradições reais ou aparentes; a identificar premissas subjacentes; a antecipar conseqüências; a entender novos significados das palavras; a distinguir efeitos de causas, observações de inferências e fatos de julgamentos (BORDENAVE, 1983, p. 72).

Entretanto não se participa eficazmente sem aprendizado. Longo tempo de aprendizagem é importante para que um grupo, uma associação ou uma nação realmente possa participar do seu destino, influir sobre as decisões dos que detêm o poder, enfim, construir a sua própria história.

Para Lima Neto:

Esse processo de aprendizagem da participação entra na história da educação permanente de cada um de nós, como indivíduos e como pessoas que fazem parte de uma coletividade. É um trabalho que também acontece através da organização, da união e do exercício cotidiano, prático, da negociação, do diálogo, da administração dos conflitos de interesses (1989, p. 21).

Aprender a participar é estar constantemente desafiado. É um desafio individual e coletivo de não se deixar oprimir nem subjugar pelo poder. É aprender a resistir coletivamente para se imiscuir e influenciar o poder. É não aceitar passivamente o ditame de regras e normas que possam definir os destinos da comunidade, da nação, ou da instituição da qual se faz parte.

Outros quesitos igualmente importantes que não podem deixar de ser lembrados referem-se à aprendizagem sobre administrar conflitos, esclarecer comportamentos, tolerar divergências, respeitar opiniões, interpretar sentimentos. Pode ainda haver incrementação dos processos participativos quando as pessoas aprendem a organizar reuniões, encontros e assembléias, a formar comissões de trabalho, a delegar funções, a pesquisar problemas, a elaborar relatórios e a dominar técnicas de comunicação. Bordenave (1983, p. 73), entretanto, ressalta que estas competências não são adquiridas na sala de aula, mas na

chamada “práxis, que é processo que mistura a prática, a técnica, a invenção e a teoria, colocando-as a serviço da luta pelos objetivos do povo”.

Por isso, a participação não é um conteúdo que se possa transmitir, ou uma capacitação que se possa realizar. Educa-se por meio de postura coerente e participativa. Aprende-se fazendo! Um tipo de educação, dita tradicional, na qual ocorre simples transmissão de conteúdos com modelos previamente definidos e objetivos pré-estabelecidos não se coaduna com o aprendizado para a participação. Esta requer vivência coletiva, onde a aprendizagem maior se dá; portanto, na práxis.

Santos Filho (1998, p. 65) enaltece o papel do educador nesta função de inserir o aluno nos processos participativos, quando coloca que “a tarefa do educador está em ‘forçar’ a participação a fim de desenvolvê-la e não esperar pela aquisição das habilidades e conhecimentos necessários para exercê-la”.

Esperar pela decisão de uma autoridade externa sobre a aquisição, ou não, de habilidades que credenciariam os alunos para a participação não condiz com a necessidade dos menos aptos a aprenderem com o exercício.

Além disso, a educação para a participação mobiliza contra situações de manipulação, paternalismo e demagogia. Essa educação contribui ainda para o discernimento entre a real participação e a simples consulta ao povo.

Apesar de certo progresso em termos participativos, em muitos ambientes educacionais a participação é enganosa. É chamada de participação uma concessão que educadores e professores propiciam aos alunos.

A esse respeito Lima Neto salienta que:

Não existe participação concedida por quem tem o poder. Quem tem o poder não cede o poder. Só há participação através da conquista daqueles que ao ser-lhes negado o direito de votar, de opinar, de dizer, de refletir sobre as decisões, lutam para conseguir que suas opiniões, sua voz, seu voto, suas reflexões sejam levados em consideração por quem julga ter em suas mãos todo o poder de decidir (1989, p. 11).

Nesse contexto, há que se ressaltar a importância de se organizar dentro das escolas os agrupamentos necessários para que a participação se consolide. Um elemento sozinho não tem força. No entanto, se reunidas em grupos como Grêmios, associações de pais e

mestres e conselhos de escola, as pessoas ganham força para expressar suas opiniões e reflexões. Dessa maneira, são levadas em consideração nos seus posicionamentos relacionados a decisões que afetam todos os componentes da comunidade escolar. “A participação exige de nós sair do modismo, da alienação, da indiferença. Participar não é só estar presente. É estar agente!” (LIMA NETO, 1989, p.13).

Por outro lado, sempre que se descobre o controle de poder em uma sociedade - entendida tanto no sentido macro: nação, estado e município, quanto no sentido micro: família, empresa, associação, instituição qualquer - começa-se a ter consciência política.

Entretanto, se a sociedade não se mobilizar para consolidar tradição participativa, pensar em situações plenas de participação torna-se ilusório. Muitos estudiosos vêem a participação como algo a ser conquistado. E, para se atingir esta finalidade, de uma sociedade em que todos sejam engajados nos processos decisórios, favorecimentos e incentivos se fazem necessários. É notório que, exatamente por questões de envolvimento e estímulo, há aqueles que lutam, os que estão acomodados, e ainda alguns que nem sequer se incomodam com o poder absoluto e autocrático de outrem.

[...] a participação é uma necessidade, quando se entende que ela significa intervir nos privilégios dos que detêm o poder e, quanto mais os privilégios de alguns se forem tornando direito de todos, mais participação estará acontecendo, e a sociedade humana estará caminhando os caminhos do aperfeiçoamento, da perfeição (LIMA NETO, 1989, p.30).

Entretanto, considerando-se o âmbito da gestão, pode-se ressaltar que, para Melo (2001), há sutil diferença entre compartilhar a gestão e democratizá-la. O que tem acontecido nas escolas que, de certa forma, apresentam-se com máscaras de democratização, é a gestão compartilhada. Essa requer conhecimento estrutural significativamente menor e tem como princípio envolver pessoas tidas como de “boa vontade”, imbuídas da vontade política da melhoria da qualidade de ensino, e conceder migalhas de um poder maior.

Apresentam-se os problemas e atribuem-se à comunidade suas soluções, por meio de gestão compartilhada. Procura-se envolver a comunidade e incentivam-se projetos

como: “Amigos da Escola”⁹, porém, em uma relação superficial, que não oportuniza aprofundamento do interesse e discernimento necessário para compreender as raízes dos problemas. A participação na gestão torna-se pontual e filantrópica. Para a efetiva democratização da gestão escolar é necessária a lúcida compreensão do processo delicado em que se encontra a escola pública, as causas e os responsáveis por esta situação.

Freire chama atenção ainda para o que denominou como falsa participação:

Não há lugar para a mínima posição de dúvida, de curiosidade, de crítica, de sugestão, de presença viva, com voz, de professores e professoras que devem estar submissos aos pacotes; dos educandos, cujo direito se resume ao dever de estudar sem indagar, sem duvidar, submissos aos professores; dos zeladores, das cozinheiras, dos vigias que, trabalhando na escola, são também educadores e precisam ter voz; dos pais, das mães, que são convidados a vir à escola ou para festinhas de fim de ano ou para receber queixas de seus filhos ou para se engajar em mutirões para o preparo do prédio ou até para “participar” de quotas a fim de comprar material escolar. Nos exemplos que dei, temos de um lado, a proibição ou a inibição total da participação; de outro, a falsa participação (2001, p.73-74).

É importante também destacar projetos que, por sua linha conceitual, aliam-se ao sistema neoliberal, deixando pouco espaço para alternativas autônomas das escolas. Como exemplo, podem-se citar as parcerias entre o público e o privado que incentivam sobremaneira a cultura do sucesso, a participação das empresas tanto na questão física quanto educacional das escolas e a premiação por mérito de gestão compartilhada. Os princípios são geralmente claros e imutáveis. Pouca ou nenhuma participação é prevista para a comunidade escolar e os profissionais da escola - particularmente os professores - são apenas executores de um programa em que a comunidade é mera convidada especial.

Ao se partir para nova visão de educação e ao se considerar o paradigma emergente que não admite o poder centralizado das habituais estruturas piramidais, só resta optar por distribuí-lo em diferentes níveis hierárquicos, nas diferentes esferas de responsabilidade. Nesta perspectiva, importante salto precisa ser dado pelas escolas: o da percepção das

⁹ Voluntários que em seu tempo livre assumem as mais diversas tarefas escolares, programa coordenado pela Rede Globo, porém, com toda estrutura e rede de informação fornecidas pelo Governo Federal.

limitações da individualidade e, em paralelo, da relevância da organização em conselhos e colegiados que possam realmente fazê-las caminhar para uma gestão democrática.

O alto nível de participação democrática transforma a escola pública em espaço popular. Dessa forma, pais, alunos, professores, enfim, a comunidade local passa a se incumbir de transformar em leveza a estrutura pesada do poder centralizado e de lutar para que a participação seja rápida, viável e não enganosa, em substituição à morosidade e aos modelos de administração autoritários e elitistas.

Nessa perspectiva, não se concebe, então, que as decisões nas instituições sejam tomadas com base na individualidade e que seja desconsiderado especialmente o segmento discente. É evidente que a representatividade dos Grêmios Estudantis envolve esforço coletivo por parte dos educadores da escola.

Por fim, ressalta-se que só estaria coerente com este novo paradigma de educação o poder decisório apoiado em colegiados consultivos e deliberativos. Estes, tirando proveito dos consensos e das diferenças, estariam aptos a construir uma escola atenta em se responsabilizar pelo ensinamento da participação a nossas futuras gerações.

2.4 O PAPEL DOS CONSELHOS NAS PRÁTICAS DEMOCRÁTICAS

A palavra conselho vem do latim *Consilium*. Por sua vez, *consilium* origina-se do verbo *consulo/consulere*, que significa tanto ouvir alguém quanto submeter algo a uma deliberação de alguém, após ponderação refletida, prudente e de bom-senso. Depreende-se, então, para a sua eficaz compreensão, um sentido de reciprocidade, de mão dupla entre ouvir e ser ouvido. Essa possibilidade envolve, naturalmente, a existência e a convivência refletida em um órgão ou instituição, que abarca interesses coletivos.

2.4.1 Repensando os Conselhos de Escolas

Nos Conselhos se delibera. Ao tratar dos Conselhos e do sentido da expressão deliberar, Cury (2001, p.48) observa: “Deliberar implica a tomada de uma decisão, precedida de uma análise e de um debate que, por sua vez, implica a publicidade dos atos na audiência e na visibilidade dos mesmos”.

A participação nos Conselhos implica em atenção ao que é de interesse coletivo. Requer análise minuciosa e transparente em debate público, rico em argumentações e manifestações de possibilidades por parte dos envolvidos, a fim de que resulte, como consequência, na melhor decisão para a maioria dos envolvidos.

Esta participação nos Conselhos ou em outros órgãos das escolas, evidentemente, demanda aprendizado e convivência participativa dos seus elementos nas relações que se estabelecem no dia-a-dia. Se os alunos falam desordenadamente, possivelmente não desenvolverão a disciplina e o respeito de ouvir o outro. Se apenas ouvem, dificilmente adquirirão a fala argutiva. Se somente são avaliados, não desenvolverão competências que possibilitem avaliar. Se só trabalham no âmbito individual, de forma fragmentada, multifacetada, dificilmente transporão para uma organização coletiva, no modo de agir e pensar. Se apenas obedecem ordens e cumprem regras pré-estabelecidas, das quais não participaram na elaboração, não apresentarão espírito autônomo, emancipado e criativo

A escola educa quando organiza seus espaços, mediante a disposição das salas, carteiras e dos locais para os intervalos e a disponibilização da quadra, dos laboratórios ou dos seus equipamentos.

A escola também educa quando organiza o seu tempo. De início, pode-se ressaltar a importância da elaboração do “calendário escolar”, que é um documento que visa organizar todo o ano de trabalho. Este calendário começa a ser delimitado pelas imposições legais e é, em seguida, estruturado pelas Diretorias de Ensino e posteriormente enviado às escolas, como sugestão. Considerando as férias de alunos e professores no mês de janeiro, o procedimento, em geral, é tarefa exclusiva do diretor. E, constituindo-se em um dos mais importantes documentos de organização do tempo da escola, torna-se necessário ressaltar que sua elaboração individual e hierarquizada não propicia

aprendizado ou possibilidade de alavancar os interesses do alunado. O corpo discente também fica excluído da possibilidade de opinar sobre o calendário de reuniões, provas e horário das aulas, os quais lhe são, normalmente, apenas comunicados.

Para Ciseski e Romão,

Querendo ou não, a prática cotidiana, os atos do dia-a-dia, contribuem para reforçar ou superar determinadas formas de agir e pensar que poderão contribuir para superar determinado tipo de sociedade. É necessário que os educadores tenham consciência de sua prática e saibam a serviço de que sociedade ela está (1997, p.66).

Nesta perspectiva, os atos cotidianos precisam conduzir para o aprendizado da participação nas decisões. O ser humano demanda estar imbricado nos processos ativos para que realmente se caracterize uma participação significativa. Sua participação evidentemente deverá estar articulada a um projeto que lhe é intrínseco, extremamente peculiar e que represente também o seu projeto de vida. Neste sentido, o Conselho de Escola se configura como instrumento para que esta meta seja alcançada, já que é órgão colegiado que conta com a participação de todos os segmentos da comunidade escolar.

Em relação a este órgão, pequenas, mas progressivas melhorias nas formas de participação, têm-se implantado nas escolas. Dois aspectos podem ser observados a partir da transcrição de Freire em relação a trabalho de uma de suas alunas que, em entrevista, formulou a seguinte questão para mães de alunos de escolas municipais:

–Você acha importante o Conselho de Escola? Por quê? “Sim, respondeu a mãe indagada. É bom porque em parte a comunidade pode saber como a escola é por dentro. O que é feito com nossos filhos, a utilização do dinheiro. Só entrávamos na escola para saber das notas e reclamações dos filhos. Era só para isso que, antigamente, os pais eram chamados – ou para trazer para as festas um prato de quitute”.

“Com a chegada do Conselho se abre um espaço para o pai”, continua ela, “ao entrar na escola, começa a conhecer a escola por dentro. Através do Conselho conseguimos almoço para o Segundo Período, porque, pelo horário, as crianças não almoçam em casa”.

“Não foram poucas, porém, as resistências que enfrentamos por parte de Diretoras, de Coordenadoras Pedagógicas, de Professoras, ‘hospedando’ nelas a ideologia autoritária colonial, elitista - “Que isso? Indagavam às vezes, entre surpresas e feridas, será que vamos ter que aturar palpites e críticas dessa gente ignorante, que nada sabe de Pedagogia?” (2001, p.76).

O primeiro aspecto traduz o crescimento de nova mentalidade participativa dos pais, menos voltada para a função tarefa concedida ou solicitada pelas administrações escolares e mais voltada para o engajamento político, para a intencionalidade pedagógica.

O segundo deixa visível a ideologia, além do ranço autoritário que continuam presentes nas escolas e funcionam como impedimentos para que se estabeleça o diálogo com as classes populares. São fatores que impossibilitam que os educadores das escolas reconheçam nos educadores primeiros, que são os pais, a grande contribuição que podem oferecer para o crescimento da escola. Na troca, esta contribuição poderia se reverter às famílias, que lucrariam muito em aproveitar do conhecimento dos educadores para aprimorar a educação dos filhos em casa.

“É que, para os autoritários, a democracia se deteriora quando as classes populares estão ficando demasiado presentes nas escolas, nas ruas, nas praças públicas, denunciando a feiúra do mundo e anunciando um mundo mais bonito” (FREIRE, 2001, p.77). As escolas poderiam ganhar o colorido da participação das classes populares, possibilitando ganho incalculável nesse intercâmbio educativo.

Paro, no entanto, faz algumas ressalvas em relação ao papel dos Conselhos de Escolas, quando afirma que, em muitos sistemas de ensino do país, estes órgãos dependem da vontade política do diretor de escola:

Embora, em termos legais, esse colegiado seja deliberativo e se coloque ao lado do diretor, fazendo parte (supostamente) da direção, o diretor de escola, premido pelas circunstâncias, fazendo uso de sua autoridade como responsável último pela unidade escolar e diante da insuficiente pressão por participação da parte dos demais setores da escola, acaba por ‘montar’ ele próprio um conselho apenas formal e inoperante, que só decide questões marginais e sem importância significativa para os destinos da escola, ficando o diretor sozinho para tomar as decisões, já que sabe ser ele quem arcará com as responsabilidades (2001, p.102).

Dessa forma, torna-se claro não ser suficiente que a legislação institua e garanta amplos poderes aos órgãos colegiados, se os poderes plenos continuarem concentrados na figura do diretor.

2.4.2 A constituição

O Conselho de Escola é um órgão de natureza colegiada formado por representantes de todos os segmentos da unidade escolar, eleitos pelos seus pares: pais, alunos, professores e funcionários. O único elemento que não é eleito pelos pares, por se constituir membro nato, é o diretor de escola.

Todos os membros do Conselho de Escola eleitos por seus pares têm direito a voz e voto. Porém, apresenta direito a voz qualquer membro que, apesar de não eleito pelos pares, pertença à comunidade escolar, isto é, trabalhe, estude, possua filhos, faça parte de movimentos organizados da região a que a escola pertença e que deseje voluntariamente ou seja convidado a participar das reuniões. Assim, poderão participar das reuniões, com direito a voz e não a voto, os profissionais de outras Secretarias que atendam às escolas, representantes de Entidades conveniadas, Grêmio Estudantil, membros da comunidade, Movimentos Populares organizados e Entidades Sindicais.

Esse é o pressuposto básico para uma gestão democrática, já que esse tipo de representação viabilizaria a participação de todos os segmentos da unidade escolar em aspectos administrativos, financeiros e pedagógicos da escola.

A composição do Conselho de Escola é variável para cada região, apresentando caráter paritário em sua maioria, isto é, o mesmo número de participantes por segmento. Em alguns sistemas, no entanto, não existe essa correspondência e não são respeitados os princípios de paridade e da proporcionalidade.

O processo de escolha dos membros, a eleição dos representantes dos segmentos da comunidade escolar que integrarão o Conselho de Escola, bem como a dos respectivos suplentes, realiza-se na unidade escolar por votação direta, secreta e facultativa.

No tocante aos critérios de participação, os representantes dos alunos da 4ª série, ou com mais de 10 anos, terão sempre direito a voz e voto, salvo nos assuntos que, por força legal, sejam restritivos aos que estiverem no gozo da capacidade civil.

Os membros eleitos para o Conselho de Escola têm o direito a mandato de um ano, com direito à recondução.

2.4.3 Funções

Em relação às funções, os Conselhos de Escola podem ser prioritariamente consultivos ou deliberativos.

Em sua função consultiva, conforme o próprio nome sugere, o Conselho é apenas consultado em relação às ocorrências da escola e sugere soluções que podem ou não ser acatadas pela direção da escola. Nesse sentido, cabem ao Conselho funções como acompanhar, analisar, apreciar, assessorar, avaliar, discutir, opinar e propor.

Em sua função deliberativa, os Conselhos têm maiores força e poder na escola, já que lhes competem decisões e definições significativamente mais autônomas. Nos Conselhos que também apresentam natureza deliberativa, além de consultiva, os verbos apontam para ações como: definir, elaborar, aprovar, decidir, indicar, garantir, arbitrar, eleger, deliberar, etc.

Para Ciseski e Romão (1997), analisar questões tão relevantes apenas sob o prisma semântico, desvinculadas do contexto, não traduz suficientemente a diferença real entre trabalhar com um Conselho de natureza consultiva e outro de natureza deliberativa, pois há, na prática, diferença fundamental entre decidir ou simplesmente opinar sobre as questões ou problemas.

No contexto de trabalho com colegiados, as “decisões na escola” requerem atenção especial. A palavra decisão, do latim *decisione*, significa resolução, determinação, sentença, julgamento. É um processo de escolha entre decisões possíveis. Para Ferreira,

É um processo dinâmico e contínuo referente a um sujeito (individual ou coletivo) no qual o sujeito que decide interage com o problema – para o qual é necessária a decisão – e o seu contexto, encontrando ou tentando encontrar várias soluções alternativas, escolhendo uma delas fundada em determinados critérios (2001, p. 310).

No caso específico dos Conselhos, a decisão colegiada assume conotação especial, por ser escolha coletiva. Além da riqueza de conteúdos e fundamentos pelo exame criterioso e pela análise multifacetada, a decisão é um germen promissor, pelo simples fato de que, sendo escolhida por todos, também por todos será assumida.

Sob tal perspectiva, é evidente que mais significativo do que, em uma participação colegiada, não só se discuta, questione e opine, mas, principalmente, que se arbitre sobre as questões. Torna-se desanimador para os representantes dos segmentos escolares assumirem papel exclusivamente consultivo e perceberem essa prática como retórica momentânea para dissimular um sistema apenas camuflado de democrático.

Ciseski e Romão (1997) fazem analogia interessante entre o funcionamento dos Conselhos de Escola e as instâncias do poder Legislativo e Judiciário. Da mesma forma que o Poder Legislativo cria as leis e o Judiciário as executa, julgando e garantindo o seu cumprimento, no Conselho de Escola, os partícipes, considerando o grau de autonomia e as limitações legais, podem tomar decisões sobre a vida escolar e, assemelhando-se ao poder Legislativo, criar normas de funcionamento, além de acompanhar sua execução por parte da direção, assim como faz o Poder Judiciário. Caberá, então, à Direção da Escola, executar, com o devido acompanhamento do Conselho, as decisões apreciadas e opinadas e as propostas de ações decididas coletivamente por este órgão que, evidentemente, cuidará de aspectos de natureza pedagógica, administrativa e financeira.

2.4.4 Atribuições fundamentais

Para Ciseski e Romão, os Conselhos de Escola têm as seguintes atribuições fundamentais:

- a) elaboração de seu regimento interno;
- b) elaboração, aprovação, acompanhamento e avaliação do projeto político-administrativo-pedagógico;
- c) criação e garantia de mecanismos de participação efetiva e democrática da comunidade escolar;
- d) definição e aprovação do plano de aplicação financeira da escola;
- e) constituição de comissões especiais para estudos de assuntos relacionados aos aspectos administrativos, pedagógicos e financeiros da escola;
- f) participação em outras instâncias democráticas: Conselho Regional, Municipal e Estadual da Estrutura Educacional, para definição, acompanhamento e fiscalização de políticas educacionais (1997, p.68).

2.4.5 Os diversos olhares aos Conselhos de Escola

Conforme Ciseski e Romão, desde a implantação dos Colegiados ou Conselhos, diferentes opiniões têm provocado reações diferentes em relação a estes órgãos.

Para muitos gestores, os Conselhos representam uma ameaça, quando percebem o enorme potencial destes para enfraquecer a autoridade autocrática. Outros aparentemente os aceitam, porém, colocam empecilhos burocratizantes e tentam descaracterizar as questões da escola de seu contexto histórico-social. Transformam essas questões em temas meramente administrativos, com justificativas ligadas a problemas de competência profissional dos agentes escolares, de defasagem cultural entre o que a escola propõe e o que a comunidade é capaz de responder, de compatibilidade entre ações e eficiência/eficácia. Enfim, implantam uma percepção burocrática e verticalizada nas relações. Esses gestores, comumente mantêm postura de submissão e subserviência em relação aos seus superiores, porém, em relação aos demais membros da comunidade escolar portam-se como déspotas, como mensageiros de políticas construídas sem as suas participações, no velho esquema que separa concepção e execução, e passam ao rígido controle do funcionamento de sua instituição com sanções que caracterizam perfeitamente este sistema.

Outro tipo de visão corresponde à daqueles que aceitam os Conselhos sem enxergar neles possibilidades de servirem como instrumentos eficientes para superar administrações autoritárias. Nesse sentido, colocam que as relações entre os agentes escolares poderiam ser mais tranquilas, sem necessidade até da criação destes órgãos, já que a participação poderia se dar de forma direta. Para Ciseski e Romão (1997, p.73): “Os limites dessa concepção são claros: a adoção das decisões coletivas dependerá da identidade de propósitos da coletividade e da direção, permanecendo o poder com a instância superior”. Nesse caso, a direção, aparentemente democrática, envolverá os Conselhos apenas de forma consultiva, mas continuará com o poder de decisão.

Por fim, existem aqueles que acreditam nos Conselhos com competência consultiva e deliberativa e como única possibilidade de democratização da gestão escolar. Considerando-se por esse prisma, esse colegiado seria um canal institucional de decisões,

com rotina marcada pela discussão dos problemas, antes que estes se avolumem e se tornem insuportáveis, para, enfim, serem discutidos e solucionados.

2.4.6 Dificuldades enfrentadas pelos Conselhos

Uma sociedade que historicamente cultuou o autoritarismo, as relações de submissão e de subserviência e apresentou pouca ou nenhuma tradição democrática enfrenta uma série de dificuldades no funcionamento de instâncias coletivas. Os autores Ciseski e Romão (1997) elencam alguns destes obstáculos, como os seguintes:

- a) Como a maior parte dos colegiados constitui-se apenas pela representação dos diversos segmentos que fazem parte da escola, os escolhidos, normalmente, são pessoas com alto grau de comunicabilidade, que já reivindicam e questionam independentemente de sua participação nos Conselhos. Aqueles que se calam, ao invés de emitirem opiniões, por apresentarem dificuldades de expressão, continuarão neste nível, pois não terão sequer a oportunidade de evoluírem por meio da participação.
- b) Não é medida usual que os representantes ouçam seus representados, mesmo nos Conselhos que demonstram boa funcionabilidade. As justificativas variam desde a falta de tempo e de local, até a dificuldade na articulação pela grande quantidade de pessoas. Dessa forma, é mais comum que, na participação dos representantes, não se possa enxergar a expectativa, a reivindicação e a opinião dos representados.
- c) O caráter apenas consultivo dos Conselhos pode funcionar como forma de legitimar decisões autoritárias e como inibidor da participação. Dessa forma, seria conveniente a abertura destes para a função também deliberativa.

Borges também coloca as seguintes dificuldades na implantação e funcionamento dos Conselhos de Escola:

Muito embora a lei determine que eles devam definir as diretrizes pedagógicas e administrativas das escolas, também prevê que as reuniões ordinárias aconteçam duas vezes por semestre; que o cargo de Diretor de Escola continue sendo provido mediante concurso, o que lhe garante praticamente a vitaliciedade, não obrigando o Diretor a um compromisso

com uma gestão ou uma proposta de trabalho, ou ainda com a comunidade na qual a unidade escolar está inserida. Outro fator dificultador do funcionamento do conselho de escola é o excesso de regulamentação das atividades escolares, por meio de resoluções, portarias, pareceres e deliberações dos órgãos superiores, que parecem não acreditar na capacidade das equipes escolares para a solução dos problemas locais (2002, p.88).

Segundo o mesmo autor, tem-se percebido com o passar do tempo que o caráter mínimo de duas reuniões semestrais desses Conselhos passou a ser praticamente adotado como regra geral. Evidentemente, essa carência de encontros não possibilita que sejam traçadas com o aprofundamento necessário diretrizes pedagógicas e administrativas da escola e muito menos propicia o aprimoramento necessário.

Outra dificuldade deriva da postura dos professores que se isentam de participar dos Conselhos, pelo fato de que esta se constitui apenas mais uma atividade não remunerada incorporada no seu já escasso tempo particular. Institucionalmente, não foram criados mecanismos que favorecem a vontade participativa do professor.

É oportuno ainda levar em conta a existência de outros obstáculos, já que, devido ao destaque funcional hierárquico, é comum que a equipe diretiva consiga de todos, ou da maioria dos representantes do Conselho, opiniões e até deliberações que sejam coincidentes com as suas. Afinal, além de ocupar posição destacada e de conhecer e argumentar melhor sobre os problemas da escola, esta equipe é privilegiada nas reuniões com tempo e atenção natural que lhe permitem argumentar e persuadir os outros representantes.

Entretanto, a melhor forma de vencer os desafios é experimentá-los na prática.

Ciseski e Romão (1997, p.74) afirmam que: “Não há como levar pessoas a terem opiniões firmes, se elas não tiverem oportunidade de as construir na prática; não há como vencer a timidez senão em exposição pessoal para interlocutores”. Então, não é possível ensinar teoricamente princípios democráticos, pois apenas por meio da vivência e da experimentação é que se elabora o fazer democrático. Apesar dos obstáculos e das dificuldades, o aperfeiçoamento se dará em curso, já que, discutindo-se equívocos, confrontando-se opiniões, estudando-se estratégias e táticas apropriadas e inadequadas,

argumentando e convencendo, rendendo-se às opiniões contrastantes, enfim, neste caldo quente da participação efetiva constrói-se um novo fazer.

Nesta perspectiva, não se poderia, na formação das crianças, adolescentes e jovens, prescindir da participação, pois ela influi não só no processo personalizador como no socializador dos educandos.

Para Santos Filho,

A participação contribui para desenvolver a criatividade, o espírito crítico e a capacidade de compreensão, aceitação, análise e valorização da pessoa humana [...] E como processo socializador, a participação pode capacitar o indivíduo para sua incorporação na sociedade mediante a tomada de iniciativa e o exercício de poder real sobre o desenvolvimento de sua própria personalidade. A cogestão colabora na educação do cidadão desenvolvido, equilibrado e ativo, consciente de si mesmo e de sua sociedade (1998, p.90).

As pessoas engajadas nos processos colegiados podem dispor da participação como desenvolvimento pleno, por meio do exercício das relações sociais, da co-responsabilidade e da auto-afirmação. Ao mesmo tempo em que é sujeito, agente e ator, é também cliente do processo.

Sempre que se conseguir na escola o engajamento de todos os setores - educadores, alunos, funcionários e pais - esta ganhará autoridade e voz perante os escalões superiores, no sentido de conquistar sua autonomia. Apesar de os Conselhos, tanto no Estado quanto no País se constituírem ainda instrumentos imperfeitos, que precisam de aperfeiçoamento, não deixam de ser o embrião de uma gestão colegiada que pode defender os interesses reais das classes populares usuárias da escola. De acordo com Paro:

Quando o diretor reivindica, é fácil dizer-lhe “não”. Tornar-se-á muito mais difícil dizer não, entretanto, quando a reivindicação não for de uma pessoa, mas de um grupo que represente outros grupos e esteja instrumentalizado pela conscientização que sua própria organização propicia (2001, p. 12).

Por tudo isso, é significativamente necessário que a escola se organize com vistas a utilizar os Conselhos para atingir os interesses articulados com as classes trabalhadoras; só assim poderá ser responsável por transformações sociais condizentes com essas classes. As

políticas que conduzem o projeto pedagógico, a missão a que se destina a escola, os valores proclamados e os valores reais, e o levantamento de prioridades são fontes de informações para mudanças curriculares.

Outro aspecto sujeito a positiva transformação em um projeto de cogestão diz respeito à prática reflexiva do professor. À medida que este participa com pais, alunos e direção nos colegiados, é automaticamente instigado a refletir sobre suas ações e sobre a forma de condução do processo pedagógico.

Para os pais, por sua vez, o aumento do grau de participação estabeleceria parceria sólida com os educadores da escola, propiciando consciência maior sobre as decisões que dizem respeito tanto às questões escolares quanto às sociais ou familiares que envolvem seus filhos.

A sintonia de ações entre direção, pais e professores traz ganhos fundamentais para as crianças. “Para alcançar estes benefícios é importante assegurar uma sinergia de comunidades para garantir que o efeito do todo seja maior do que os efeitos de cada grupo considerado separadamente” (SANTOS FILHO, 1998, p.91).

O apoio recíproco entre todos os membros da comunidade escolar, investindo em valores que possam representar objetivos comuns, faz estabelecer a coerência entre estas metas, a definição da missão da escola, das políticas a serem adotadas, além de possibilitar a avaliação constante das ações da escola, em exercício de busca de soluções criativas e pertinentes para os problemas.

Assim, como já enfatizado na abordagem relativa aos Grêmios Estudantis, há de se ressaltar também a importante contribuição para os colegiados que podem se originar do segmento dos alunos, uma vez que seu convívio diário e curioso faz com que seja fonte preciosa de informações e de possíveis soluções para os problemas emergentes.

O mesmo exercício de formação praticado na escola, na formação das lideranças e da representatividade tenderá a se estender posteriormente para a sociedade, que disporá, então, de lideranças e democratas muito mais conscientes.

Não é possível, portanto, formar para a prática democrática em um ambiente que não cultue os valores necessários para esta realidade. O engajamento coletivo visando a esta finalidade tornará a escola ambiente onde haja o comprometimento de todos os nela envolvidos.

Para Santos Filho:

Uma democracia é uma comunidade inclusiva, ou seja, procura fazer as pessoas tomarem parte do processo, reconhece a diversidade entre seus membros e, em nome do princípio da inclusividade, abre as portas à participação e faz as pessoas se sentirem parte da comunidade (1998, p.93).

Então, em um ambiente democrático, não se poderá deixar de incorporar valores como os de inclusão, justiça, participação, dignidade e respeito, que possibilitam às pessoas as reflexões necessárias para se sentirem participantes do diálogo inclusivo e democratizante. Nessa perspectiva, aflorará o interesse coletivo, que se constituirá única possibilidade de direcionar o aprimoramento e a confluência de energias dissipadoras das ações individualistas para, enfim, transformar a responsabilidade para o âmbito também coletivo e, além disso, possibilitar que todos assumam este interesse como tarefa prioritária.

Para Melo:

A democratização da gestão produz resultados positivos nos índices de aprovação e permanência do aluno na escola, e a participação dos pais, em um processo que não vise à mera cobrança ao professor, mas à efetiva integração no processo de ensino e aprendizagem, contribui para dividir uma carga que muitas vezes pesa enormemente nas costas dos professores (2001, p.250).

A democratização da gestão poderia ainda contribuir para reduzir o pesado fardo depositado sobre os professores, pois, com maior participação e integração dos pais, as taxas de retenção e de evasão escolar poderiam sofrer significativa queda.

Ao se organizar, cada escola, no dizer de Paro (2001, p.13), “deverá constituir-se em um núcleo de pressão a exigir o atendimento dos direitos das camadas trabalhadoras e defender seus interesses em termos educacionais”.

Esses núcleos a que se refere o autor não devem se apresentar de maneira isolada. Além de se articularem entre si no interior da escola, devem ainda fazê-lo com outros núcleos da sociedade civil e com diferentes associações educativas.

Nesse sentido, Paro lembra que seria relevante a oficialização legal da sugestão de se contemplar um princípio que garantisse às instituições da sociedade civil defender seus interesses diante do Estado, colocando-se em nível de igualdade para argüir sobre os atos considerados autoritários. Observa ainda outras facetas relativamente imperceptíveis para a maioria dos usuários da escola, concernentes ao autoritarismo do Estado: que essa influência não se dá apenas por meio do abuso administrativo de modo direto, mas ainda quando deixa de prover e instrumentalizar a escola dos recursos necessários para que esta atinja os seus objetivos.

Uma escola articulada, por meio de seus colegiados, apesar dos inúmeros obstáculos, construiria paulatinamente clima mais democrático, que atendesse os interesses da maioria. Como, atualmente, o Estado se ocupa em atender aos interesses da minoria elitizada, detentora do controle econômico e político da sociedade, as lideranças ou os colegiados apresentam importante papel na construção de uma democracia efetiva.

É necessário que a escola realmente acredite na relevância das relações democráticas e na participação como melhor forma de gestão ou condução dos seus destinos. A pressão da comunidade escolar e dos colegiados sobre a ação do Estado, exigindo deste o cumprimento de seu dever, partilhando com ele as decisões que lhes dizem respeito, e assumindo a sua função de co-gestora, poderá tornar a escola realmente “pública”. Paro (2001, p.17) considera que somente o costume generalizado faz com que se denomine uma escola que é apenas estatal de pública: “A escola estatal só será verdadeiramente pública no momento em que a população escolarizável tiver acesso geral e indiferenciado a uma boa educação escolar”.

2.4.7 Conselhos de Classe/Série: novas perspectivas

Conselho de Série é aquele que se refere ao Ensino do Ciclo I do Ensino Fundamental e o Conselho de Classe é a denominação dada ao Ciclo II e ao Ensino Médio.

Historicamente, os Conselhos de Classe/Série bimestrais realizados ao longo do ano, na maior parte das vezes, dedicavam-se a discutir os comportamentos negativos dos alunos

como, por exemplo, questões de indisciplina, falta de pré-requisitos, falta de estudos, problemas familiares e de saúde, e assim por diante. Esses Conselhos geralmente não se preocupavam em buscar soluções para os problemas vivenciados durante o decorrer do bimestre. E, quando propunham soluções, raramente a escola as colocava em prática.

O Conselho Final decidia pela promoção e retenção, fundamentando-se nos conceitos Satisfatórios - azuis - e Insatisfatórios - vermelhos -, porém, sem reflexão aprofundada sobre o que realmente significavam estes desempenhos. Outra função do Conselho Final era a solução das discrepâncias entre conceitos diferenciados, para assegurar coerência na avaliação dos alunos. Assim, o Conselho Final exercia função puramente classificatória.

Percebe-se, entretanto, que cada vez mais são propiciadas melhores condições às equipes escolares, para que mudem sua postura frente aos Conselhos de Classe e de Série, sejam bimestrais ou finais. Em face disso, aumenta a percepção desses profissionais sobre a necessidade de verificar se as metas propostas foram atingidas, analisar o crescimento individual dos alunos e da classe, replanejar conteúdos que, por qualquer razão, não foram ministrados - procurando recuperar o que não foi aprendido - analisar o desempenho dos alunos, remetendo-os para estudos de recuperação paralela e/ou intensiva.

Assim, a escola deve projetar a solução dos problemas para o bimestre ou ano subsequente, mormente daqueles alunos que necessitem de atendimento especial por apresentarem ritmo diferenciado de aprendizagem.

Mesmo baseado em tais procedimentos, ainda faltava um componente essencial neste colegiado: a presença do aluno representante de sua classe ou de sua série. Esta representação se constitui como o contraponto essencial para que os docentes tenham a possibilidade de visualizar o que realmente realizam em sala de aula e de que maneira sensibilizam ou não seus alunos do ponto de vista afetivo e pedagógico, uma vez que este segmento muito tem a dizer sobre o andamento do professor em sala de aula. Essa participação não deixa de ser também exercício de cidadania que tanto se quer desenvolver entre os discentes.

Parece bastante oportuno que, à época dos Conselhos de Classe/Série, haja ampla discussão, em sala de aula, para que os alunos representantes de classe, ou série, tenham listadas suas demandas sobre todas as disciplinas, podendo expô-las livremente. Sobre este

aspecto, compete à direção, coordenação e ao corpo docente orientar as classes para essa tarefa, que é fundamental para o aproveitamento dos alunos e para a melhoria da qualidade do ensino.

A organização, a composição, a natureza e as atribuições do Conselho de Classe/Série devem ser disciplinadas no Regimento Escolar, elaborado nos termos da Constituição da República Federativa do Brasil, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e, no Estado de São Paulo, das Normas Regimentais Básicas.

Em relação à organização, os Conselhos de Classe/Série, como colegiados responsáveis pelo processo coletivo de acompanhamento e avaliação do ensino e da aprendizagem, devem se organizar de forma a possibilitar a inter-relação entre profissionais e alunos, entre turnos e entre séries e turmas. Além disso, é necessário que sejam estruturados de forma a propiciar o debate permanente sobre o processo de ensino e de aprendizagem, a favorecer a integração e a seqüência dos conteúdos curriculares de cada classe, e a orientar o processo de gestão do ensino.

No que se refere à sua composição, os Conselhos de Classe/Série devem ser presididos pelo diretor de escola, que pode delegar a presidência ao vice-diretor de escola. São ainda constituídos por todos os professores da mesma classe, ou da mesma série, pelo professor coordenador e contam com a participação de alunos, independentemente de sua idade, escolhidos por seus pares.

Os Conselhos de Classe/Série, de natureza consultiva e deliberativa, reúnem-se bimestralmente, no final do ano letivo e, extraordinariamente, a critério da Direção da Escola.

Nos regimentos das escolas estaduais, é comum encontrar as seguintes atribuições para os Conselhos de Classe/Série:

- I - analisar o rendimento da classe e confrontar os resultados de aprendizagem relativos aos diferentes componentes curriculares;
 - a) identificando os alunos de rendimento insatisfatório;
 - b) identificando as causas do rendimento insatisfatório;
 - c) julgando da necessidade de encaminhar a estudos de recuperação os alunos que apresentem aproveitamento insatisfatório em um ou mais componentes curriculares;

d) avaliando o desempenho dos alunos submetidos a estudos de recuperação;

e) elaborando a programação de atividades de recuperação de aproveitamento e de compensação de ausências;

II - deliberar sobre:

a) a promoção do aluno, ao final dos Ciclos I e II e do Ensino Médio, que apresentar rendimento satisfatório em todos os componentes curriculares;

b) o encaminhamento do aluno à recuperação de ciclo quando não apresentar rendimento satisfatório, ao final do Ciclo I e II em um ou mais componentes curriculares.

III – decidir sobre a reclassificação do aluno que no período letivo anterior não atingiu a frequência mínima exigida.

IV - retificar ou ratificar as menções emitidas pelos professores após o final do ano letivo.

V- emitir parecer referente aos pedidos de:

a) compensação de ausências dos alunos que apresentarem frequência irregular às aulas;

b) reconsideração dos resultados das avaliações do rendimento escolar do aluno nos termos da legislação vigente.

Levando-se em consideração que os Conselhos de Classe/Série devem ter como objetivos a garantia da qualidade do ensino e a permanência e o acesso do aluno na escola e que a avaliação deve ser vista como processo formativo que leve o aluno a progredir e atingir novos patamares de conhecimento, são procedimentos para realização dos Conselhos de Classe/Série:

a) análise da ata de rendimento escolar (papeletas, ou consolidado) que apresenta os resultados de aproveitamento (conceitos) e os índices de frequência;

b) elaboração de ficha de avaliação periódica em que o professor aponta as dificuldades e faz orientações específicas para o aluno, nos aspectos em que deve estar mais atento e também orientações aos pais sobre o tipo de acompanhamento a fazer;

c) oportunidade para que os alunos manifestem suas opiniões e reivindiquem seus direitos quanto às condições de aprendizagem que a escola oferece;

d) levantamento de grupos de alunos, para encaminhamentos à recuperação paralela e ao atendimento especial do professor na recuperação contínua;

e) análise do desenvolvimento da recuperação paralela em andamento e proposição de ações para a correção do projeto, caso necessário.

Assim, faz-se real para a escola a oportunidade de verificar alguns quesitos essenciais que garantem a qualidade de ensino: a postura do educador frente ao processo

ensino-aprendizagem; a consonância entre a prática pedagógica e a proposta da escola; a aproximação e o bom relacionamento entre professor e aluno; a atitude do aluno frente à classe, ao professor e à escola; a existência de coerência entre critérios de avaliação adotados pelos diferentes professores; a avaliação do trabalho do professor pela visão do aluno.

2.5 A ATUAÇÃO DAS APMs COMO ÓRGÃOS PARTICIPATIVOS

Da mesma maneira que o Conselho de Escola, a Associação de Pais e Mestres (APM) é uma instituição auxiliar da escola e tem por finalidade colaborar no aprimoramento do processo educacional, na assistência ao escolar e na integração família-escola-comunidade. É uma entidade jurídica de direito privado, regulamentada pelo Decreto nº. 12.983 de 15 de dezembro de 1978 (BRASIL, 1978), alterado pelo Decreto nº. 48.408 de 06 de janeiro de 2004 (BRASIL, 2004). Essa legislação estabelece seu Estatuto Padrão e este é o instrumento que dispõe sobre as finalidades, atribuições e deveres das APMs e de seus membros.

A administração da APM é feita pela Assembléia Geral, pelo Conselho Deliberativo, pelo Conselho Fiscal e pela Diretoria Executiva. A Assembléia Geral é constituída por todos os associados. O Conselho Deliberativo é constituído por no mínimo onze membros, atuando o Diretor de Escola como o seu presidente nato e os demais componentes distribuídos na seguinte proporção: 30% dos membros são professores, 40% são pais de alunos, 20% são alunos maiores de 18 anos e 10% são sócios admitidos. A Diretoria Executiva é constituída por: Diretor Executivo, Vice-Diretor Executivo, Secretário, Diretor Financeiro, Vice-Diretor Financeiro, Diretor Cultural, Diretor de Esportes, Diretor Social e Diretor de Patrimônio. O Diretor Financeiro deverá ser, obrigatoriamente, pai ou mãe de aluno. Por sua vez, o Conselho Fiscal será constituído de três elementos: dois pais de alunos e um representante do quadro administrativo ou docente da escola.

De acordo com seu Estatuto Padrão, a Associação de Pais e Mestres é uma entidade com objetivos sociais e educativos e não apresenta caráter político, racial ou religioso e nem finalidade lucrativa. É um órgão que se propõe a:

- I- colaborar com a direção do estabelecimento para atingir os objetivos educacionais colimados pela escola;
- II- representar as aspirações da comunidade e dos pais de alunos junto à escola;
- III- mobilizar os recursos humanos, materiais e financeiros da comunidade, para auxiliar a escola, provendo condições que permitam:
 - a) melhoria do ensino;
 - b) o desenvolvimento de atividades de assistência ao escolar, nas áreas sócio-econômica e de saúde;
 - c) a conservação e manutenção do prédio, do equipamento e das instalações;
 - d) a programação de atividades culturais e de lazer que envolvam a participação conjunta de pais, professores e alunos;
 - e) a execução de pequenas obras de construção em prédios escolares, que deverá ser acompanhada e fiscalizada pela Fundação para o Desenvolvimento da Educação.
- IV- colaborar na programação do uso do prédio da escola pela comunidade, inclusive nos períodos ociosos, ampliando-se o conceito de escola como “Casa de Ensino” para “Centro de Atividades Comunitárias”;
- V- favorecer o entrosamento entre pais e professores possibilitando:
 - a) aos pais, informações relativas tanto aos objetivos educacionais, métodos e processos de ensino, quanto ao aproveitamento escolar de seus filhos;
 - b) aos professores, maior visão das condições ambientais dos alunos e de sua vida no lar.

Assim, do ponto de vista legal, espera-se que esse órgão atue juntamente com o Conselho de Escola e participe ativamente das decisões relativas à organização e funcionamento escolar nos aspectos administrativos, pedagógicos e financeiros.

2.6 A REPRESENTAÇÃO DA COMUNIDADE SOBRE SUA PARTICIPAÇÃO NO CONSELHO DE ESCOLA E NA APM

É possível notar mediante as observações pontuadas anteriormente que, sob a perspectiva institucional, são inúmeras as alternativas oferecidas à comunidade por meio da

Associação de Pais e Mestres e do Conselho de Escola, a fim de que integrem o contexto escolar.

Entretanto, ao se questionar esta mesma comunidade sobre essa participação, conclui-se que são poucos os que percebem integração de fato. Os entrevistados reconhecem que este entrosamento sofre melhora progressiva na atualidade, mas, muitas vezes, alegam dificuldades nessa relação historicamente hierárquica. Conforme a supervisora S1: “É tudo muito manipulado, as eleições são manipuladas, tanto do Conselho de Escola quanto da APM, levando a facilitar o trabalho para o gestor”. Ou ainda o professor P21: “Nas reuniões que assisti, os pais estavam presentes, mas eu percebia que era só presença física, não havia debate, discussão, confronto de idéias. Prevalecia sempre a fala do diretor”.

Tanto no depoimento dos pais quanto no dos educadores, percebe-se que a APM ainda está marcadamente ligada à função arrecadadora. O depoimento do supervisor S2 ilustra: “A APM atende a parte financeira. O trabalho social que precisa fazer, não faz”.

Na opinião dos diretores de escola, a participação ocorre, embora demande melhoramentos. Para a Diretora D2: “A participação do Conselho de Escola e da APM está longe ainda daquilo que seria o ideal, e um dos fatores que dificultam é a falta de disponibilidade de tempo para os participantes decidirem coletivamente”. Ou para o diretor D3: “Quando se convocam os pais e alunos, nem sempre podem vir. Encontramos dificuldades em conciliar horários”.

De acordo com a maioria dos professores coordenadores entrevistados, esses órgãos não têm contribuído para a boa gestão. A professora coordenadora C7 comenta: “Entendo que não tem participação. A APM é só assinar papel e o Conselho, por ignorância e simplicidade dos pais, não traduz representatividade desse segmento. É necessário fazer um trabalho urgente com os pais”. Ou ainda, na visão da professora coordenadora C11: “Esses colegiados ainda trabalham de forma dicotômica na escola, visto que dependem muito da postura de gestão do diretor, tornando-os atuantes ou apáticos”. Ressalta-se ainda o depoimento do professor P35: “A participação desses órgãos é inexpressiva, mas reconheço que o dinamismo deles é fundamental para o bom andamento da escola”.

Do ponto de vista dos funcionários, a avaliação não se altera, conforme opinião da Secretária de Escola F1: “Em relação ao Conselho de Escola e à APM, pelo pouco que eu

veja, a convocação é só quando precisa mesmo, por exemplo, quando precisa prestar alguma conta para a Diretoria de Ensino ou para tomar decisões inadiáveis. No mais, é só assinatura de atas.” Aos alunos e aos pais indagou-se sobre a serventia da APM e do Conselho de Escola. Apenas 45% dos alunos entrevistados disseram conhecer as funções destes órgãos. A maioria dentre esses respondeu que seria para “melhorar a escola”. Algumas outras representações também merecem ser citadas:

“Tentar melhorar o comportamento dos alunos”; “ajudar a decidir sobre o funcionamento da escola”; “a escola se reúne com os pais para falar mal dos alunos”; “meter a boca nos alunos”; “os pais dão sugestões que são levadas à direção”; “pedir dinheiro para pagar os gastos da escola”; “ajudar a escola a implantar projetos”; “saber sobre o comportamento e rendimento dos alunos”; “elaborar regras escolares”; “ajudar a consertar o que quebrou”; “explicar em que os alunos têm dificuldade”; “para os pais saberem se seus filhos estão bem”; “discutir a aplicação de verbas na escola”; “consertar pequenos estragos, etc.”.

Em relação aos pais, 63% alegaram que sabiam as funções da APM e do Conselho de Escola. A maioria opinou que esses órgãos existem para auxiliar na melhoria da escola. Mas, outros depoimentos também ajudam a ilustrar suas exposições:

“Acompanhar o dia-a-dia dos alunos”; “informar o desempenho estudantil junto aos professores”; “ajudar a tomar conta das crianças para não brigarem”; “fazer festas comemorativas, eventos, campeonatos, esportes”; “ver se os alunos estão bem nas provas”; “ajudar nas decisões da escola”; “assegurar uma melhor qualidade de ensino aos educandos”; “arrecadar fundos para a escola”; “servem para dar respeito, etc”.

Tanto pais quanto alunos demonstraram apresentar conhecimentos parciais sobre as funções desses órgãos, o que representa significativo desafio para a escola e seu diretor. Assim, faz-se importante o exercício concreto da ação e da conscientização relativa à participação desses segmentos. Sugere-se que se promovam encontros coletivos para se refletir sobre a política educacional que represente os interesses da comunidade. Que os pais sejam envolvidos em palestras, conferências, círculos de estudo, também a partir de necessidades apontadas por eles. É fundamental que compreendam que lhes compete também zelar pelo sucesso das ações previstas no Projeto Pedagógico do estabelecimento e que se promova entrosamento por meio de atividades sócio-educativa-cultural-desportivas.

Que possam, então, contribuir efetivamente para a melhoria da qualidade de ensino, estabelecendo prioridades que atendam ao interesse dos educandos.

2.7 GESTÃO DEMOCRÁTICA: CONSENSO NO DISCURSO, INSUFICIENTE NA PRESENÇA

Se, conforme observado, o papel da escola é fundamental na formação de uma sociedade participativa, o adequado funcionamento de órgãos como o Grêmio Estudantil, o Conselho de Escola, o Conselho de Classe/Série e as Associações de Pais e Mestres representa ainda um desafio para os gestores. Neste sentido, o ponto de partida poderia ser a inclusão de profunda reflexão sobre esse campo de possibilidades. A proposta agora é analisar quais concepções e práticas a escola deveria descartar e, em contrapartida, quais seria conveniente adotar.

Uma das abordagens exploradas na introdução deste trabalho convergiu para os estudos do enfoque da administração geral adotado pelos meios educacionais brasileiros. Durante décadas, procurou-se vincular as teorias adotadas pela escola com as teorias clássicas da administração, particularmente com a concepção de Taylor em que a segmentação entre o planejamento e ação, a fragmentação entre o pensar e o agir e a dicotomia entre o planejar e o executar tinham como consequência a divisão entre os grupos de trabalho.

Apesar de o momento contemporâneo requerer competências para a adaptação às constantes rupturas e transformações e estimular a administração dinâmica e participativa, não é tarefa complexa citar inúmeras rotinas demonstrativas de que, ainda hoje, a maioria das escolas baseia grande parte de suas práticas nos modelos gerais das teorias administrativas, contemplando muito mais posturas burocráticas do que democráticas. Abaixo, propõem-se situações que ilustram essa análise e a vinculação da escola às posturas citadas:

a) Quando é conformista e absorve com naturalidade imposição legal tão polêmica como é a da gestão democrática prescrita na Constituição e na Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional, não questionando os motivos que levaram a esta imposição, nem tampouco se posicionando em relação a tais dispositivos. Afinal, a participação, um dos aspectos mais relevantes da gestão democrática, deveria ser conquistada e aprendizada e, não, estabelecimento legal.

b) Quando pinça elementos nitidamente vinculados às teorias administrativas gerais, como, por exemplo, rigor no cumprimento de regras e normas comumente estabelecidas pelos adultos. Para Torres (2001, p. 61), a quantidade de leis, decretos, regulamentos e regras que caracteriza os sistemas escolares é assustadora: “Administradores, diretores, supervisores e professores têm em cima de suas cabeças uma densa nuvem de normas, e cada uma contribui para criar uma nuvem adicional, que chove sobre os únicos que não estão habilitados a criar normas e muito menos a discuti-las: os alunos”.

Em todos os espaços da vida escolar, percebe-se, em maior ou menor grau, a incidência das regulamentações: na relação e comunicação entre os segmentos; no uso do tempo (calendários e horários) e dos espaços (classes, pátios, corredores, banheiros, sala do diretor, armários, paredes, filas, cadeiras e carteiras); no quê e como se ensina; no quê se aprende; nos materiais utilizados; em qual ritmo se ensina; no número de páginas do texto; no número de páginas para leituras; na quantidade de frequência e de faltas, de lições de casa, de provas, de reuniões de pais, de idas ao banheiro ou para se tomar água, de páginas da redação; na apresentação do uniforme; no uso das sirenes e na distância entre uma fila e outra. Há ainda observação velada das atitudes, alguns ambientes até com câmeras digitais - muitas vezes como reflexo de condições de violência impostas pela sociedade, mas outras apenas como instrumento de controle interno -, o estabelecimento de normas homogêneas para controle de conduta de professores e alunos, a padronização dos instrumentos de punição - inclusive minuciosa e rigidamente especificados em regimentos escolares, em uma tentativa de implantação de programas de qualidade total.

Para Torres (2001, p. 62), “As normas são boas quando seu sentido é libertador, não aprisionador. São necessárias para criar hábitos e disciplina, para impedir o abuso e o maltrato, para incentivar a equidade e a justiça, para facilitar a comunicação e a convivência entre as pessoas”. O que se percebe, no entanto, é que muitas vezes elas são utilizadas para legitimar o poder hierárquico e facilitar a manutenção de um estado de coisas que, decididamente, não se quer mudar.

c) Quando a forma como se provê o cargo de diretor de escola não contempla aspectos democráticos. A maioria dos agentes educacionais consultados apontam o concurso como a forma mais justa. No entanto, recorre-se novamente a Paro (2001, p.23) para lembrar que este sistema é democrático apenas do lado dos candidatos, pois o diretor escolhe a escola, mas a escola e a comunidade não podem escolher o diretor. Dessa forma, muitas vezes, o diretor não tem o perfil que a comunidade almeja, porém, com cargo vitalício, permanece enquanto desejar. Conforme já tratado, há maneiras mais democráticas de provimento de cargo de diretor de escola, como as eleições e os esquemas mistos.

d) Quando se percebe que a autonomia e a construção coletiva do projeto pedagógico também fazem parte da falácia rotineira. É raridade um professor apontar com convicção os pressupostos da proposta pedagógica da sua escola e dificilmente conseguir localizar elementos de seu cotidiano profissional que o identifiquem como agente ativo desta proposta. Denota comumente falta de clareza dos rumos na condução dos seus trabalhos para atingir os supostamente objetivos coletivos. O cotidiano da escola quase não evoluiu em relação às interações de cooperação entre os atores educacionais e à proposta de construção de trabalho coletivo; na maioria das vezes, continua como mero discurso. Na interlocução com professores da rede pública, fica clara a falta de participação destes profissionais, caracterizando, assim, a já discutida “divisão do trabalho”. Percebe-se, portanto, nas práticas rotineiras de sala de aula e também no âmbito administrativo dos estabelecimentos de ensino, que grande parte do trabalho já chega previamente estabelecido e sistematizado. Dessa forma, ainda é comum a estratificação dos saberes técnicos e pedagógicos.

Nessa mesma lógica, documentos decisivos como o Regimento Escolar e o Calendário de Atividades que deveriam ser construção coletiva, também, em muitos casos, são construções individuais ou de pequenos grupos.

e) Quando, nessa escola, nem sempre são vislumbrados objetivos coletivos. As posturas individualizadas ou as culturas balcanizadas¹⁰ podem conduzir o grupo a caminhos

¹⁰ Conforme Fullan e Hargreaves (2000, p. 71), “Cultura balcanizada é a cultura composta por grupos separados e, por vezes competitivos, lutando por posições e por supremacia, tal como estados independentes, com poucas conexões. [...] Nas culturas balcanizadas, os professores agregam sua lealdade e sua identidade a determinados grupos de colegas”.

diferenciados. A escola caminha como uma nau sem rumo, comprometendo sobremaneira a qualidade do ensino.

f) Quando, no ambiente escolar, o aluno não aprende a pensar. O conhecimento é tratado como os objetos vendidos nas lojas. Nelas, normalmente, estes são bonitos e úteis, mas prontos, concluídos; não suscitam a criação de objetos novos por quem os adquire e por quem os vende. Assim, também o conhecimento pronto dos livros, dos textos, das secretarias, dos parâmetros, pode até ser assimilado e apresentar caráter utilitário, porém, não instiga a criação de novos conhecimentos, não aguça as faculdades pensantes dos alunos. Seria oportuno que as escolas se assemelhassem às oficinas, pois, nestas, o próprio ato de produzir estimula novas criações. A escola burocrática está longe do perfil das oficinas, assemelhando-se muito mais às lojas, na venda de seus produtos prontos.

g) Quando mascara as eleições dos seus colegiados, permitindo constituição com elementos convenientes aos administradores e à ideologia administrativa vigente. Conforme Fullan e Hargreaves (2000, p.22), “Um colegiado arquitetado é capaz de afastar professores de atividades valiosas com os estudantes. Além disso, contrariando a opinião popular, é capaz de reduzir a inovação e as soluções criativas”. A presença desses colegiados moldados, na escola, limita-se a estimular decisões centralizadas. As consultas e deliberações acontecem por meio de reuniões pro formas, onde é comum a manipulação de seus membros, ou simplesmente o recolhimento de assinaturas em atas de encontros inexistentes.

h) Quando se ocupa prioritariamente de papéis, controles, preenchimento de relatórios internos ou solicitados pelos órgãos superiores, assumindo assim, insistentemente, postura passiva, numa prática contínua de submissão e subserviência burocrática interna e extramuros.

i) Quando a rotina é insossa, o clima é de desânimo e desesperança. O tempo demora a passar, a impressão é de “relógio parado”; afinal, vive-se num ambiente de desencanto. Falta criatividade, transgressão e ousadia. O ritmo das aulas, ora sonolento, ora agitado pela indisciplina incontida, colabora para transformar o cotidiano em pesada carga para alunos e professores.

j) Quando não se posiciona em relação à sua missão na formação de crianças, adolescentes e jovens. Mesmo quando apregoa o trabalho com projetos contextualizados, ou ainda quando superficialmente trabalha com projetos, muito mais impostos do que decididos

cooperativamente em seu interior, continua a defender com convicção de que sua opção seria pelos “enlatados” de conteúdos, que objetivam aprovação em vestibulares. Questionados, os professores normalmente reconhecem que estes conteúdos são mesmo, em sua maioria, imediatamente descartados após o exame, deixando assim grande vazio cognitivo, mas mantêm a afirmação de ser este o ideal de ensino de qualidade. Não demonstram conhecimento do que interessa realmente à grande massa do alunado da escola pública e não têm clareza suficiente da qualidade de ensino necessária a estas classes menos abastadas, com as quais a escola deve ter grande compromisso social.

k) Quando seus gestores demonstram em suas ações características conformistas, autocráticas e hierárquicas, apresentando pouca destreza para negociar conflitos e promover negociações, quesitos indispensáveis ao cargo. É comum reagirem defensiva ou agressivamente, por se sentirem ameaçados de perder o poder ou o prestígio. Abdicam, assim, da possibilidade de avaliar os sentimentos e as mensagens que recebem, em muito prejudicando as interações e o desenvolvimento da autonomia dos agentes escolares.

l) Quando a escola não tem firmeza suficiente para conter a indisciplina. Não compactua com ambiente propício à aprendizagem, isto é, permite a algazarra, a balbúrdia e o desinteresse coletivo. Por outro lado, quando, com o objetivo de manter a ordem e a disciplina, emprega castigos e punições a alunos que transgridem normas, expondo-os a situações constrangedoras, como mantê-los de pé voltados para a parede, impedi-los de sair para intervalos entre aulas, ou retirá-los do ambiente letivo, na tradicional prática de se “colocar o aluno para fora”. Outras vezes, discentes são encaminhados ao atendimento de um diretor inseguro sobre as providências mais adequadas a se tomar. Este, normalmente, opta por suspensão do aluno às aulas, medida bastante questionável do ponto de vista educativo.

m) Quando a escola impede, já no seu portão, a entrada de alunos por não estarem uniformizados ou por chegarem com minutos de atraso. Muitas vezes, estes são alunos do Ciclo I do Ensino Fundamental, que são forçados a retornarem às suas residências sem acompanhamento e sem proteção dos responsáveis. São demonstrações de falta de sintonia com um espírito democrático de gestão escolar e com a própria legislação, especialmente a relacionada ao Estatuto da Criança e do Adolescente.

n) Quando trata de forma inconveniente ou indiferente os estagiários dos cursos de graduação do Ensino Superior, deixando de contribuir em suas formações. De igual forma, os pesquisadores dos cursos de graduação e pós-graduação das universidades, dificultando a pesquisa empírica e a construção de novos conhecimentos.

o) Quando os educadores, conforme a maioria dos agentes educacionais entrevistados nesta pesquisa, apontam a gestão democrática como a possibilidade de “ser consultado, palpitar, opinar, ser ouvido”. Não se detectou nos pronunciamentos o reconhecimento da necessidade do comprometimento individual ou grupal na solução dos problemas e de questões pertinentes aos seus âmbitos de trabalho. Limitaram-se a vincular a gestão democrática a uma participação consultiva, o que demonstra a dificuldade por parte desses educadores em viabilizar propostas vinculadas a finalidades sociais, como participação efetiva e comprometimento coletivo, e ainda compreender a gestão democrática em seus múltiplos aspectos.

p) Quando a escola desconsidera os horários mais adequados para atendimento aos pais. É comum que se estabeleçam horários de atendimento conforme a conveniência dos funcionários e equipe gestora da escola. Essa postura também é comum em relação às reuniões de Conselhos Escolares e nas bimestrais, agendadas para discussão de rendimento e frequência dos alunos.

q) Quando promove malversão na destinação dos recursos públicos, possibilitando críticas à sua gestão financeira e de patrimônio, e nas situações em que não envolve os colegiados nas decisões relativas à destinação de recursos, deixando de apontar como prioritário o atendimento às necessidades dos alunos.

Ficam assim registrados vários exemplos que demonstram proximidade marcadamente maior da escola com modelos e princípios burocráticos e gerais de administração, que acabam evidenciando que a gestão democrática é muito mais presente no discurso do que nas práticas cotidianas dessas instituições.

2.8 O AMPARO LEGAL: UM PONTO DE PARTIDA PARA A MUDANÇA DE PARADIGMAS

A questão da gestão escolar foi contemplada no inciso VI do artigo 206, da Constituição (BRASIL, 1988) do país promulgada no ano de 1988, que trata da “gestão democrática do ensino público” entre os princípios da educação pública. Essa lei ainda preconiza sobre a educação democrática, quando estabelece como princípio “o pluralismo de idéias e concepções pedagógicas”. Este princípio tem sido considerado como básico para a construção e sustentação da chamada autonomia da escola. “Na trilha da Constituição Federal, as constituições estaduais e municipais criaram Conselhos escolares e implantaram a política de eleição dos diretores da escola” (SANTOS FILHO, 1998, p.48). Estendeu-se, portanto, para todo o país, os princípios democratizantes contidos na Constituição, com regulamentações que, apesar de apresentarem algumas variações, não se desviaram do estabelecido pela lei maior.

Uma tendência de descentralização se instalou no país em estados e municípios, onde, além da questão da eleição dos diretores de escola, procurou-se aumentar a autonomia em relação a aspectos financeiros que passaram a ser gerenciados por Conselhos escolares.

A nova LDB do país nº. 9394/96 (BRASIL, 1996), promulgada em 20 de dezembro de 1996, ratificou estas diretrizes. Trata em seu artigo 14 da gestão democrática do ensino público e delega aos sistemas outros detalhamentos relativos à questão. O inciso II esclarece que um dos componentes desta gestão é a “participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes”.

Bordignon e Gracindo (2001) consideram superficial a abordagem sobre a gestão democrática em relação aos princípios que devem reger o ensino na nova LDB. No já citado artigo 14, a lei define que os sistemas de ensino devem estabelecer normas para o desenvolvimento da gestão democrática nas escolas públicas de educação básica e que essas normas devem, primeiro, “estar de acordo com as peculiaridades de cada sistema” e, segundo, garantir a “participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto

pedagógico da escola”, além da “participação das comunidades escolar e local em Conselhos Escolares ou equivalentes”.

A gestão democrática da educação requer mais do que simples mudanças nas estruturas organizacionais; requer mudança de paradigmas que fundamentem a construção de uma proposta Educacional e o desenvolvimento de uma gestão diferente do que hoje é vivenciada. Ela precisa estar para além dos padrões vigentes, comumente desenvolvidos pelas organizações burocráticas (BORDIGNON; GRACINDO, 2001, p.148).

A visão de gestão escolar que permeia as práticas usuais, muitas vezes, baseia-se em concepção educacional derivada do *paradigma racional positivista* que fundamenta as relações hierárquicas de verticalidade implantadas nas organizações. Para Bordignon e Gracindo, é, assim, possível se compreender:

(...) a postura de dominação presente nas relações de poder que se estabelecem entre professor-aluno e nos organogramas piramidais da escola. Essas relações são compreendidas a partir da identificação do sujeito como aquele que tem poder e que ensina, e do objeto, como aquele que obedece e que aprende. São relações fundamentadas na concepção estrutural-funcionalista (2001, p.151).

Partindo desta visão, não se configuram outros procedimentos habituais que não sejam os de relações de dominação, de verticalidade, de excesso de poder e de autoridade do chefe e, em contrapartida, da instalação da subserviência e da submissão, tendo por corolário a formação de indivíduos passivos, desencorajados à emancipação e desestimulados à participação realmente ativa.

Seria então pertinente a instalação de nova visão, num processo contínuo de administrar a educação como um fazer coletivo, para que, paulatinamente, as mudanças decorrentes de uma outra organização da sociedade possam também representar nova filosofia social. Idéias, valores e posturas assumidos coletivamente representarão cenário que poderá resultar na renovação necessária.

Não é possível, no entanto, a mudança estrutural, se os agentes envolvidos não tiverem clareza de qual conjunto de idéias estão subjacentes às suas práticas e quais rupturas ou transformações paradigmáticas são necessárias.

Em toda mudança, são comuns as dificuldades para a incorporação dos novos hábitos, e observa-se tendência de retorno às práticas já cristalizadas, mesmo que, momentaneamente, e até por força legal, incorporem-se novas convicções e posturas. As formas de procedimentos já arraigadas reassumem aos poucos o seu lugar. Portanto, se as novas práticas não se fortalecerem coletivamente, serão colocadas à margem, possibilitando o retorno das antigas.

O quadro comparativo, a seguir, proposto por Bordignon e Gracindo (2001, p. 152-153), explicita as mudanças de enfoque e de atitudes que o novo paradigma emergente propõe:

ASPECTOS DA GESTÃO	ENFOQUES E ATITUDES	
	PARADIGMA VIGENTE (Tradicional)	PARADIGMA MERGENTE (Novo)
Relações de poder	Verticais	Horizontais
Estruturas	Lineares/Segmentadas	Circulares/Integradas
Espaços	Individualizados	Coletivos
Decisões	Centralizadas/imposição	Descentralização/diálogo/negociação
Formas de ação	Autocracia/paternalismo	Democracia/autonomia
Centro	Autocentrismo/individualismo	Heterocentrismo/grupo-coletivo
Relacionamento	Competição/apego/independência	Cooperação/cessão/interdependência
Meta	Eliminação de conflitos	Mediação de conflitos
Tipo de enfoque	Objetividade	Intersubjetividade
Visão	Das partes	Do todo

ASPECTOS DA GESTÃO	ENFOQUES E ATITUDES	
	PARADIGMA VIGENTE (Tradicional)	PARADIGMA MERGENTE (Novo)
Objetivo	Vencer de – Convencer	Vencer com – co-vencer
Consequência	Vencedores-perdedores	Vencedores
Objeto do trabalho	Informação	Conhecimento
Base	A-ética	Ética
Ênfase	No TER	No SER

(Fonte: BORDIGNON E GRACINDO, 2001, p.152-153.)

Observando possibilidades de instalação do paradigma emergente, pode-se promover questionamentos sobre quais fundamentos garantirão a educação que se deseja e as mudanças que se pretende implantar. É possível afirmar que estes fundamentos estão relacionados às formas de organização escolar e à gestão e envolvem as finalidades da escola inserida em seu contexto social.

Para os mesmos autores, o paradigma da escola cidadã autônoma concebe uma gestão democrática que se apresente:

- voltada para a inclusão social;
- fundada no modelo cognitivo/afetivo;
- com clareza de propósitos, subordinados apenas ao interesse dos cidadãos a que serve;
- com processos decisórios participativos e tão dinâmicos quanto a realidade, geradores de compromissos e responsabilidades;
- com ações transparentes, e
- com processos auto-avaliativos geradores da crítica institucional e fiadores da construção coletiva (2001, p. 163-164).

Definir os rumos de uma organização escolar é tarefa coletiva que requer exercício democrático, com definição de objetivos e determinação dos papéis e das responsabilidades

específicas dos atores envolvidos, além do desejo constante de aperfeiçoamento por parte de todos.

2.9 O DIRETOR DE ESCOLA EM PERSPECTIVA DE GESTÃO DEMOCRÁTICA

A partir da década de 1980, vários fatores têm colaborado para um processo de mudanças na forma de gerir escolas no Brasil. Os mais significativos referem-se à institucionalização da democracia e à melhoria na qualidade da educação pública no país.

A participação da comunidade escolar, incluindo alunos, pais, professores, funcionários e diretor, promove o despertar do interesse coletivo, afastando os tradicionais benefícios ou vantagens de pessoas ou grupos somados às tradições corporativistas. Para Lück et al, o movimento em favor da descentralização e da democratização da gestão das escolas públicas concentra-se em três vertentes básicas da gestão escolar:

- a) Participação da comunidade escolar na seleção dos diretores da escola;
- b) Criação de um colegiado/conselho escolar que tenha tanto autoridade deliberativa, quanto poder decisório;
- c) Repasse de recursos financeiros às escolas e conseqüente aumento de sua autonomia (2000, p.13).

Nesse sentido, a tendência de seleção dos diretores de escola, tema já explorado neste trabalho, traduz também um movimento para se democratizar a gestão escolar e uma forma de investimento na qualidade educacional. A maneira mais justa de escolha do diretor de escola parece ser a que combina avaliação de competências - que evidentemente aprovará os candidatos que detêm a habilidade técnica - com processo eleitoral (por meio do qual seriam analisados requisitos impossíveis de serem julgados em uma prova competitiva), além de proposta de trabalho e de referências sobre a atuação no passado.

Cabe à escola priorizar a qualidade de ensino requerida pelas classes trabalhadoras, contemplando, assim, além de suas funções educativas, também seu papel social. Um projeto pedagógico afinado com a contemporaneidade e com tais reivindicações deve traduzir essa intencionalidade.

Refletindo-se sobre esse importante papel que a escola deve desempenhar no momento atual, pode-se notar a profunda relevância desta instituição para o alcance de resultados positivos em relação às possibilidades de transformação social. Mas, a reprodução da ideologia dominante tem se configurado como prática rotineira nas escolas, fato que nega os valores dos dominados e amplia a exclusão e as injustiças sociais.

Sem autonomia, os usuários da escola não têm condições de se apropriarem do saber e da consciência crítica, que se configuram como extremamente significativas para a conquista dos objetivos educacionais das classes trabalhadoras. Outra consequência desta falta de autonomia é o favorecimento da criação em torno da figura do diretor de imagem negativa de representante do Estado, com o objetivo de manutenção do *status quo*. Esse retrato construído em relação à pessoa do diretor, segundo Paro (2001, p. 12), confunde-se com o próprio cargo e “faz com que o diretor tendencialmente busque os interesses dos dominantes em oposição aos interesses dos dominados; e confere uma aparência de poder ao diretor que em nada corresponde à realidade concreta”.

A questão dos poucos recursos também representa entrave gritante na possibilidade de uma gestão eficaz. De pouco adiantam profundos conhecimentos técnicos na gestão dos recursos, se eles existirem precariamente, ou sequer existirem. Paro já alertava: “o problema da escola pública no país não é, na verdade, o da administração de recursos, mas o da falta de recursos” (PARO, 2001, p.11).

Por toda essa dificuldade na condução do cargo, é comum, nos dias de hoje, dirigentes escolares afirmarem que gostariam que os professores assumissem por algum tempo a direção de um estabelecimento de ensino para perceberem as dificuldades na administração solitária da escola. Ao manifestarem tal desejo, esses profissionais expõem a realidade do sistema educacional brasileiro, pois transparece o fato de que o dirigente executa suas funções de modo independente da “opinião” dos professores e demais funcionários das escolas, os quais desconhecem a organização, o funcionamento e a estrutura administrativa destas instituições.

Segundo Romão e Padilha (1997, p. 91), o desconhecimento dos professores é reflexo de uma gestão que se estrutura de forma autocrática, vertical e hierarquizada, fundamentada numa rede ou sistema educacional semelhantes.

Assim, são muitas as dificuldades criadas à participação de todos os segmentos escolares e comunitários nas decisões pertinentes à gestão da escola, assim como a questões relacionadas às escolhas desses dirigentes. Não há, efetivamente, a serviço dos segmentos escolares programas de capacitação sistemática e permanente que possam direcionar os grupos a formas de inteirações mais sérias e funcionais, constituindo-se este um dos principais obstáculos à participação.

Os autores citados consideram outros obstáculos à ação participativa como relevantes:

A falta de uma política educacional que valorize os educadores, estabelecendo planos de carreira e remuneração digna, a inexistência de uma legislação apropriada que regule os princípios de uma gestão democrática da escola pública para que as experiências democráticas acumuladas nos Estados e Municípios brasileiros tenham o devido respaldo legal e para que não sejam interrompidas apenas pela vontade do chefe do poder executivo. Além disso, é preciso que uma série de medidas políticas, sociais e econômicas sejam tomadas no país para que conquistemos a justiça social (ROMÃO; PADILHA, 1997, p.91).

São inquestionáveis os prejuízos causados pela ruptura de processos e projetos em curso, provocada pela interrupção de políticas públicas vinculadas a cargos eletivos. O dinheiro público acaba friamente desperdiçado, por meio de aplicações interrompidas e recursos humanos descartados, e o retorno esperado não acontece por falta de tempo e conclusão dos projetos. Basta mudarem as lideranças, para que imediatamente se interrompa o instituído e se implantem novos programas e projetos. Evidentemente, a duração e o produto dos novos projetos dependerá essencialmente dos resultados das próximas eleições.

Mas, ainda outros entraves representam obstáculos marcantes contra o estabelecimento da gestão democrática de ensino. Romão e Padilha levantam um aspecto de destaque:

A atual prática gestonária nas escolas acaba exigindo dos diretores uma dedicação maior, e às vezes plena, às questões administrativas, obrigando-os a tornar secundário o aspecto mais importante de sua atuação, ou seja, a sua responsabilidade em relação às questões pedagógicas e propriamente educativas, que se reportam à sociedade como um todo e, especificamente, à sua comunidade escolar (1997, p.92).

Esta avaliação é voz corrente entre a maior parte daqueles que trabalham, convivem ou dependem do ambiente escolar. Assim, é pertinente a preocupação com a tentativa de visão mais crítica e com a busca de soluções mais adequadas para a gestão educacional, incluindo-se nesta perspectiva os teóricos, os especialistas, os próprios diretores, os professores, os funcionários e a sociedade em geral.

Ao priorizar aspectos administrativos, o dirigente escolar o faz geralmente sozinho. A atuação autocrática denuncia ação isolada e, quando não consegue resolver a contento os problemas ou tomar decisões acertadas, geralmente, por sobrecarga de trabalho, acaba por gerar relações conflituosas no âmbito escolar. E, de todas as conseqüências, elege-se como mais desastrosa o insucesso dos alunos.

Torna-se evidente, portanto, que o bom funcionamento da escola está em muito relacionado com o tipo de gestão praticado em seu meio. O envolvimento dos professores e de outros sujeitos envolvidos pode, certamente, subsidiar na minimização dos conflitos e na melhoria da qualidade de ensino e das relações intra e extra-escolares.

Além disso, a escola está tão perpassada pelo autoritarismo, que o discurso democratizante não é suficiente para libertá-la. Muitas pessoas trabalham em postos de direção e se dizem “liberais” com alunos, professores, funcionários ou pais, porque dão “abertura”, ou “permitem” que tomem parte em alguma decisão. Na verdade, não se consegue uma democracia concedida. “Se quisermos caminhar para essa democratização, precisamos superar a atual situação que faz a democracia depender de concessões e criar mecanismos que construam um processo inerentemente democrático na escola” (PARO, 2001, p.19).

Se a escola depender de administradores que “permitam” ou “concedam” a democracia, com certeza, por muito tempo ainda prevalecerão estruturas democráticas apenas de aparências. Em seu interior, porém, continuarão tradicionalmente autoritárias, com autonomia enganosa e capenga.

Não se deve, entretanto, acreditar que compactuar com nova concepção organizacional diminui a importância dos gestores educacionais. Afinal, a função destes profissionais pode ser vista como especialmente relevante, particularmente no que tange a aspectos técnicos e sociais.

Dentre os autores que tratam da Gestão Democrática, Ferreira destaca aspectos significativos e que poderão em muito colaborar para definir esse caminho nas organizações escolares:

A gestão democrática da educação, enquanto construção coletiva da organização da educação, da escola, das instituições, do ensino, da vida humana, faz-se na prática, quando se tomam decisões sobre o projeto político pedagógico, sobre as finalidades e objetivos do planejamento dos cursos, das disciplinas, dos planos de estudos, do elenco disciplinar e os respectivos conteúdos, sobre as atividades dos professores e dos alunos necessárias para a sua consecução, sobre os ambientes de aprendizagem, recursos humanos, físicos e financeiros necessários, os tipos, modos e procedimentos de avaliação e o tempo para sua realização (2001, p.310).

É evidente que todo esse processo deve ser organizado coletivamente e a intervenção na realidade deve se dar a partir de uma avaliação norteadora de ação pedagógica que associa teoria e prática.

Se o Estado tem se empenhado em garantir a universalização do ensino por meio da abertura de vagas para todos os alunos, tem deixado de cumprir outro aspecto igualmente importante da democratização do ensino no que diz respeito à oferta do ensino de qualidade e afinado com os interesses das classes trabalhadoras.

Nesse sentido, coloca-se a importância da participação da comunidade na partilha de poder e ainda a ressalva de que este é processo que se constrói caminhando e refletindo sobre o montante de entraves que se associam ao longo da trajetória.

A possibilidade de desvincular saber de poder, no plano escolar reside na criação de estruturas horizontais em que professores alunos e funcionários formem uma comunidade real. É um resultado que só pode provir de muitas lutas, de vitórias setoriais, derrotas, também. Mas, sem dúvida, a autogestão da escola pelos trabalhadores da educação – incluindo os alunos – é a condição de democratização escolar (TRAGTENBERG, 1985, p.45).

Tragtenberg (1985, p.45) ainda assevera que: “Sem escola democrática não há regime democrático; portanto a democratização da escola é fundamental e urgente, pois ela forma o homem, o futuro cidadão”.

Portanto, apesar da existência de muitos argumentos que conspiram para a inviabilidade das escolas democráticas, há outros, de diversas origens e naturezas, que podem plenamente apontar não só para a possibilidade real da constituição desse tipo de organização, como ainda direcionar para o entendimento de que só assim as escolas atingirão alto grau de eficiência.

CAPÍTULO 3 - QUESTÕES SOCIAIS: CONTEXTO, REPRESENTAÇÕES E QUALIDADE DE ENSINO

No estudo relacionado ao cargo de diretor de escola pública, efetuou-se a caracterização deste profissional no primeiro capítulo e o levantamento das possibilidades de sua atuação, no segundo. Torna-se relevante, agora, discorrer sobre o atual contexto de trabalho da escola e especialmente deste profissional, analisando-se aspectos sociais que repercutem no âmbito escolar. Conforme também tratado na introdução deste trabalho, a escola é uma instituição que não se isenta dos problemas e das questões sociais que interferem em praticamente todas as organizações. Aspectos da vida econômica, política e social desencadeiam reações emocionais, psicológicas e cognitivas na clientela escolar; faz-se imprescindível que esta instituição lide com essas questões. Cabe, então, às lideranças escolares, redefinir o papel da escola perante a clientela, em função das exigências sociais e da recorrência de aspectos formativos da pessoa humana.

Percebe-se a necessidade de estudos mais acurados, como os que serão tratados neste capítulo, pois a qualidade de ensino que condiz com os anseios das classes majoritárias da sociedade não se coaduna com os mesmos princípios requeridos pelas classes economicamente privilegiadas. Recai, assim, sobre o trabalho dos gestores, a responsabilidade de clarificar a si e à sua equipe aspectos tão relevantes do contexto escolar, além de propiciar recursos e condições para que práticas mais justas e inclusivas se efetivem.

3.1 A CRISE SOCIAL

A humanidade inicia o século XXI caracterizada por ritmo de progresso inigualável nos campos da produção científica, tecnológica e produtiva. Novos conhecimentos e novos modelos conceituais que visam compreender, explicar e aprimorar os fenômenos são

simultaneamente produzidos e aperfeiçoados. Paradigmas são quebrados, rupturas epistemológicas transformam a base científica e produtiva da sociedade.

As áreas produtivas são, dessa forma, diuturnamente alteradas com as inovações nos campos da informática, das telecomunicações, da microeletrônica, da robótica, da biotecnologia, das máquinas, dos materiais. Acompanha esta tendência a prestação de serviços essenciais, que se viu multiplicada e passa a exigir constante aperfeiçoamento a fim de seguir a mesma vocação evolutiva.

Nos âmbitos político e social, mudaram-se as expectativas. A população já não se conforma com a submissão e a subserviência e cada vez mais procura construir sistemas de base democrática. Isto se configura quando, por exemplo, ao escolher seus representantes, aponta para a possibilidade de influência tangível na tomada de decisão, principalmente no que concerne a novas formas de organização da sociedade civil.

Todos os potenciais produtivos, científicos e tecnológicos, entretanto, não têm sido revertidos em melhores condições de vida para a maioria da população. Há enorme distância entre esse grande potencial e a vida cotidiana. Igualmente, existe brecha para a participação orgânica nos locais onde se construíram sociedades mais democráticas, colocando enormes questionamentos e desafios para o futuro.

As dificuldades sociais são confirmadas por meio de dados do Banco Mundial, publicados por James D. Wolfensohn, no *The Washington Post*, em 13 de outubro de 1995 (apud KLIKSBERG, 1998), quando informa que 1,3 bilhão de habitantes do planeta recebem renda menor do que um dólar por dia, encontrando-se, por conseguinte, em situação de pobreza aguda. Outra alarmante informação revela que dois quintos da população mundial não dispõem de serviços sanitários adequados e de eletricidade.

Relatório do PNUD, *United Nations Development Programme*, (1996 apud KLIKSBERG, 1998), indica ter havido aumento acentuado da pobreza mundial e do rebaixamento da renda. Entre 1965 e 1980, essa situação afetou 200 milhões de pobres. Entre 1980 e 1993, a um milhão. Alguns dados merecem destaque: 800 milhões de pessoas não recebem alimentação suficiente e cerca de 500 milhões estão em um estado crônico de desnutrição; 17 milhões morrem por ano por causas ligadas a infecções e a doenças parasitárias curáveis, como diarreia, malária e tuberculose.

O autor fornece dados preocupantes em relação ao nível de desemprego, informando que, em 1995, 30% de toda a mão-de-obra do mundo estava desempregada ou subempregada. Evidentemente, este problema se encontra na base de quase todas as dificuldades sociais.

Com níveis altos de desemprego, há, então, a transferência de um terço da população para a chamada economia informal, que se caracteriza por instabilidade, falta de proteção social, baixas rendas e níveis de produtividade muito aquém das possibilidades da economia formal, promovendo toda a sorte de instabilidade para o futuro.

Números do *World Employment Report*, da OIT (Organização Internacional do Trabalho), citados por Luis Guash (1997 apud KLIKSBURG, 1998), referentes à participação na economia informal, são mais acentuados na América Latina, onde esta participação representava 40,2 % da mão de obra em 1980 e, em 1995, esse percentual já aumentara para 55,7%. Além disso, a taxa de desemprego, nessa região, era calculada em 16,2 %, em 1996.

Kliksberg ainda ressalta que, em relação aos dados que traduzem índices de desemprego e participação na economia informal, deveriam ser adicionados os relativos ao tempo de duração do desemprego. Apesar de estas informações permanecerem à margem dos estudos econômicos, indicam que a experiência de desemprego prolongado produz efeitos negativos na personalidade, como apatia, grande enfraquecimento do interesse de se socializar, afastamento gradual da força de trabalho e perda de auto-estima.

Nesse contexto, acentua-se a discriminação em relação às mulheres e às crianças, que são mais vulneráveis aos avanços da pobreza, gerando conseqüências como altas taxas de mortalidade infantil, crianças vivendo nas ruas de inúmeras cidades e se tornando alvo preferido de narcotraficantes.

O quadro exposto justifica tensões sociais de toda natureza, que enfraquecem gradualmente o tecido social, promovendo o aumento da criminalidade e a desagregação familiar.

Para Kliksberg:

As carências vão confirmando “círculos perversos” de pobreza. As dificuldades de nutrição inicial, a carência de estrutura familiar sólida, as limitações para se ter acesso e permanecer na escola, a colocação à margem

do mercado de trabalho tudo isso vai configurando uma situação de exclusão social que se auto-reproduz (1998, p.16).

O Relatório para a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI (EDUCAÇÃO..., 2001) aponta que o agravamento das desigualdades, ligado ao aumento dos fenômenos da pobreza e de exclusão, provoca profundas rupturas sociais e abalos às sociedades por conflitos sucessivos que, nos casos extremos, pode pôr em risco a sua coesão.

O desenraizamento ligado às migrações e ao êxodo rural, o desmembramento das famílias, a urbanização desordenada, a ruptura das solidariedades tradicionais de vizinhança, lançam muitos grupos e indivíduos no isolamento e na marginalização, tanto nos países desenvolvidos como nos países em desenvolvimento (EDUCAÇÃO..., 2001, p.52).

Para Kliksberg (1998), essa crise social associada à crise moral traz como consequência o desenvolvimento da violência e da criminalidade e expõe uma das características marcantes do final do século XX: o aumento dramático dos conflitos interétnicos. Neste contexto, a educação pode agir preventivamente e se apresentar como fator de coesão, quando procura levar em conta a diversidade dos indivíduos e dos grupos formados.

3.2 REPERCUSSÕES NO ÂMBITO ESCOLAR

A vida social como um todo é profundamente afetada pela prosperidade do momento atual, pois, desde a passagem do século XIX, a sociedade nos quatro cantos do globo vive em estado de completa ebulição social. Apesar de sempre tão alardeadas, a paz e a prosperidade almejadas por todos têm seus lugares ocupados por grande incerteza e desordem: há completa insegurança em relação à direção que a realidade tomará. A família, a escola, a Igreja, o Estado, todas são instituições que partilham desta estrutura de mutabilidade comum à civilização, tida como fruto do chamado progresso social.

Se há crise geral, a educação não faz exceção. Tedesco (1998) dedica-se a analisar a crise pela qual a educação atravessa. Para ele, esta dificuldade é tão duradoura que se justifica o ceticismo com que muitos educadores reagem diante de tantos projetos de reforma que objetivam desfazê-la. Sistemáticamente os processos se sucedem, porém, os resultados são escassos. O autor avalia, entretanto, que algo na crise está mudando:

A crise da educação já não se apresenta como um fenômeno de insatisfação no cumprimento de demandas relativamente estabelecidas, mas como uma expressão particular da crise do conjunto das instâncias da estrutura social: desde o mercado de trabalho e o sistema administrativo até o sistema político, a família, e o sistema de valores e crenças (1998, p.15).

Assim, as dificuldades que se estabelecem e se manifestam a partir de outras instâncias da vida social - mercado de trabalho, sistema político, família, etc. - tornam pouco possíveis as soluções. Estas, não advêm só da ineficiência da educação em atingir os objetivos sociais que lhe são atribuídos, mas também da completa insegurança em relação às suas finalidades e à orientação de suas ações.

Vive-se, assim, um momento de intensa transformação em que estão surgindo novas formas de organizações social, econômica e política. Esta sociedade tem sido classificada por autores contemporâneos como sociedade da informação, sociedade pós-capitalista, sociedade pós-industrial, nova Idade Média e terceira onda. Apesar da variedade de nomenclaturas, há consenso entre os autores de que o momento contempla nova estrutura social.

Para Tedesco, os novos discursos, que anunciam processos de profunda transformação econômica e social, diferem daqueles revolucionários tradicionais.

Os portadores desses novos discursos revolucionários não são mais apenas líderes políticos que representam os pobres, os excluídos e os explorados. Ao contrário, os portadores do discurso revolucionário são agora pessoas de sensibilidades políticas muito diferentes, familiarizadas com as tecnologias de ponta e vinculadas aos setores mais modernos da economia (1998, p. 16).

Três aspectos podem ser prioritários nessa nova revolução chamada por alguns de “revolução global”: o modo de produção, as tecnologias de comunicação e a democracia política.

Em relação ao modo de produção, conforme já discutido na introdução deste texto, os padrões e as formas de organização do trabalho estão se modificando em função de fatores como a modernização tecnológica, a disputa acirrada pela conquista de mercados e a globalização. Essa mudança no processo produtivo é avaliada tanto positivamente, pela capacidade transformadora que representa, quanto negativamente, devido ao seu potencial destrutivo. É um dos grandes paradoxos globais presentes nos tempos hodiernos.

Alonso (1999) corrobora com a questão e também notifica que todas essas transformações desencadeiam conseqüências - como a privatização das empresas estatais, a globalização da economia, a urbanização crescente, os novos sistemas de informação e comunicação - e promovem tanto avanços e progressos quanto conseqüências desastrosas. Podem ser observados muitos retrocessos de efeitos nefastos, como o desemprego, o aumento das desigualdades sociais, os conflitos e as tensões.

Porém, tanto Tedesco quanto Alonso se preocupam em situar o papel do conhecimento nas circunstâncias do atual mundo produtivo. O primeiro autor argumenta que o conhecimento tem desempenhado papel fundamental na transformação do antigo consumo de massas para consumo diversificado e na possibilidade da produção de pequenas quantidades, passíveis de se adaptarem às exigências individuais.

Aí aparece a idéia de fábrica flexível, adaptada aos mercados de troca tanto em termos de volumes como de especificações. O que se expressa – no nível pessoal e no da organização da produção – nas noções de polivalência, equipes multitarefa, plantas multiproduto, em que se valoriza a capacidade da pessoa para trabalhar em equipe e adaptar-se a condições e exigências de mudança (TEDESCO, 1998, p.18).

Para Alonso, assim como tiveram papel central em outros tempos, o capital, os recursos naturais e a mão-de-obra, na sociedade contemporânea o lugar nuclear pertence ao conhecimento, e este momento exige do sistema de produção toda a sorte de reformulações. Hoje, as estruturas padronizadas nos moldes da teoria de Taylor e no modo de produção de Ford não encontram mais espaços nos mercados e devem ser substituídos por sistemas mais

eficazes. “É a produção ‘enxuta’ que se busca e é o consumidor informado, capaz de escolher, selecionar e comparar que está ditando as regras do jogo” (ALONSO, 1999, p.33).

Portanto, as exigências desse novo consumidor e das demais alterações do processo de produção fazem com que as empresas se associem às instituições de pesquisa a fim de se manterem constantemente informadas sobre as novas descobertas científicas e tecnológicas, antecipando-se, assim, às inovações na oferta de produtos e serviços.

Não existem mais ótimos fixos, o que obriga a estimular a capacitação permanente e a criatividade da pessoa, assim como o trabalho em equipe e a associação com outros setores, empresas e unidades geradoras de informações e conhecimentos indispensáveis ao processo de inovação (TEDESCO, 1998, p.18).

Assim, inovações e melhorias são exigências cada vez mais fortes, em um ciclo sempre mais curto para os produtos, impondo, portanto, a renovação constante dos projetos.

Examinando também a questão, Kliksberg (1998, p.25) assevera que “as mudanças se orientam para privilegiar o conhecimento como elemento básico das novas matrizes produtivas”. Dessa forma, pode-se avaliar que, o conhecimento tem se firmado como elemento revolucionário do processo produtivo atual e, nessa perspectiva, só sobreviverão ou despontarão as empresas que investirem na educação de seus integrantes.

Em segundo lugar, destaca-se a vinculação das mudanças no mundo atual com as novas tecnologias de comunicação e informação. “Essas tecnologias têm um impacto significativo não só na produção de bens e serviços, mas também no conjunto das relações sociais” (TEDESCO, 1998, p.19). As mudanças promovidas pelo potencial das novas tecnologias são em muito atribuídas à utilização simultânea de multiplicidade de meios relacionados à imagem, som e texto, que tornam ilimitadas as possibilidades de interação, independentemente das limitações espaciais.

Finalmente, considerando-se as alterações no sistema de produção e o impacto das novas tecnologias, pode-se observar que a vida política não tem passado incólume às buliçosas transformações do momento. Conforme Tedesco, a agenda de discussões contemporânea precisa colocar em primeiro plano a pergunta sobre o que é a democracia ou sobre qual será a fórmula política por meio da qual se expressará a nova realidade social e econômica.

As repercussões dessa erupção social não deixariam de se refletir na escola, particularmente nos campos de nova política de educação e da filosofia educacional de caráter mais humano, pois podem contribuir sobremaneira para que as distâncias sociais diminuam, além de também atingir todos os grupos sociais.

Ribeiro (1988) apóia-se em Lefever (1941) e refere-se a um duplo movimento na escola. O primeiro relaciona-se com a principal função, a disseminação do saber, e o segundo com as funções supletivas que correspondem à sucessão de atividades que seriam de responsabilidade de outras instituições, mas que estas não podem ou não querem mais desempenhar.

A escola então não está isenta dos problemas sociais que afligem as outras instituições. Ao contrário, ela abarca para si dificuldades semelhantes às criadas na vida política e na vida econômica, incluindo ainda questões relacionadas aos problemas emocionais, psicológicos, de crescimento, saúde, etc. Fica a escola com a responsabilidade de atender a aspectos socializantes da educação de clientela extremamente heterogênea, que comporta muitas dificuldades de ajustamentos.

Neste contexto, às lideranças educacionais, especialmente às do âmbito das unidades escolares, compete o importante papel de estimular e propiciar os meios adequados e possíveis para transformar o modo de conceber e reconhecer todo o processo educativo, redefinindo o seu papel à luz das transformações por que passa a sociedade e as exigências daí decorrentes. A função de preservadora e transmissora do conhecimento acumulado pela humanidade deve ceder espaço para a missão significativamente mais complexa e dinâmica de organizadora e orientadora de um processo de formação dos alunos. Para isso, deve levar em conta a discussão dos problemas decorrentes das novas realidades sociais e suas implicações, com papel perfilado às responsabilidades decorrentes do atual contexto sócio-econômico-político.

Essa visão prospectiva, que não ignora as mudanças da sociedade, promove muitos desafios para as equipes escolares. Para transferir para o campo do real os ideais dessa sociedade educativa, dentre inúmeros fatores, é importante o engajamento de uma organização escolar que promova nova atitude por parte dos diretores, professores, alunos e pais e ainda o concurso desta mesma sociedade, das diferentes organizações e agências e da

mídia, numa conjugação de esforços que promova, assim, o aproveitamento de todas as forças.

3.3 ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR E INCLUSÃO SOCIAL

A organização escolar não destoa daquela estruturada pela sociedade capitalista que objetiva a manutenção das relações sociais de produção com tendência a perpetuar as divisões sociais existentes e a manutenção do poder da classe dominante.

Entretanto, atualmente se projeta nos debates não só dos meios acadêmicos, como nos da sociedade em geral, o consenso na crença tanto da sociedade como da própria escola de que esta seja instituição comprometida com todas as formas de inclusão social. Principal responsável pela veiculação dos saberes constituídos pela humanidade, o conhecimento não pode ser fator de exclusão social. Ao contrário, deve promover a inclusão do aluno não só no meio acadêmico, como participante ativo de conhecimentos significativos que possam resultar na formação de um cidadão passível do desfrute de todos os bens disponíveis na sociedade e da possibilidade de protagonismo como agente social transformador.

Inserida neste contexto encontra-se a gestão da escola. Afinada com todas as tendências da inquietude contemporânea, passa por desafios e mudanças, além de naturalmente se envolver nas crescentes exigências sociais por educação básica de qualidade. Essa temática ganha vulto e importância diante da nova configuração da sociedade, particularmente em relação às mudanças da organização produtiva e à efemeridade do conhecimento tecnológico, que resultam em desqualificação dos sujeitos sociais que participam da esfera produtiva e acabam por colaborar com a exclusão.

Boneti enfatiza um acelerado empobrecimento de grande contingente populacional, resultando certa “vulgarização” da expressão “exclusão social”. Segundo o autor,

[...] essa expressão saiu da academia e ganhou as ruas, virou slogan de bandeira de luta nos movimentos sociais e/ou partidos políticos, transformou-se em assunto para conversa nos bancos das praças, na convivência familiar, sobretudo quando o assunto se refere à luta da busca da sobrevivência (2001, p. 214).

Esta forma de expressão utilizada por todos os segmentos sociais, que está na rua, da qual o povo se apoderou, está intimamente relacionada com a perda do emprego, com a dificuldade do acesso ao trabalho, e com o enfraquecimento salarial.

O autor faz, porém, importante distinção entre o processo da exclusão e o da qualificação. Para ele, a desqualificação é processo anterior ao da exclusão, mas que está relacionado às dificuldades do sujeito em se adequar às constantes mutações do processo de trabalho tecnologizado.

Boneti não considera a desqualificação e a reinserção social centradas exclusivamente no trabalho. Para ele, o entendimento ao conceito de “reinserção” está ligado à volta do sujeito social às condições de participação plena na sociedade, no pleno exercício da cidadania. Faz ainda análise conjuntural da sociedade e desconsidera que um contingente de pessoas possa permanecer à margem. Acredita que esse contingente faz parte do sistema, é útil, mesmo como população desvinculada do sistema produtivo. Afinal, numa sociedade de classe, não existe o fora e o dentro, existe desigualdade, existe classe.

É desafiador analisar as possibilidades e os limites na atuação da escola na busca da inserção social. Para Boneti (2001, p.224), “a escola, nos dias atuais, se encontra numa situação paradoxal, distinguindo-se as suas possibilidades e limites de atuação como instituição de resgate da cidadania”. Duas questões são por ele consideradas como entraves nesta perspectiva de inserção social. A primeira está associada à concepção paradigmática utilizada pela escola no seu dia-a-dia na dinâmica da produção e no repasse do conhecimento. Analisa a hiper-valorização do saber técnico que, considerado como bem na sociedade capitalista, eleva o detentor deste conhecimento à condição de dominação e de controle do meio natural e social. A escola, ao difundir este conhecimento, lida com o mesmo pressuposto do Estado de que os segmentos sociais são homogêneos e impõe este pensamento como padrão de racionalidade.

Com a supremacia e a superioridade da técnica sobre as relações sociais e a sua concepção como instrumento de controle e dominação, passa-se a acreditar no conhecimento técnico como conhecimento verdadeiro e, é a partir desta concepção que a escola desencadeia as atividades em seu cotidiano.

Essa forma de organizar o conhecimento, por si só, pode funcionar na escola não como fator de inclusão social, na perspectiva da formação da cidadania, mas, ao contrário, produzir amplo processo de desqualificação social.

Os avanços científicos e tecnológicos, que levam a ampliação de possibilidades e vantagens para pequena parcela da população, principalmente na busca pelo conhecimento podem igualmente alijar a grande maioria de seus benefícios.

Por corolário, a desqualificação ocorrerá na divisão social do trabalho. O indivíduo, ao deixar de conseguir lugar digno neste “mundo do trabalho”, também não poderá usufruir o pleno exercício da cidadania.

Boneti ainda argumenta que

O pressuposto teórico paradigmático que fundamenta as instituições públicas no repasse do conhecimento socialmente produzido a diferentes segmentos sociais determina a utilização de um procedimento metodológico que produz uma diferenciação entre os segmentos sociais, beneficiando uns em detrimento de outros (2001, p.227).

A escola, que a princípio deveria se constituir instituição encarregada de promover a inserção social, produz diferenciação naquilo que é considerado cerne do seu trabalho – o repasse do conhecimento socialmente produzido. Parece possível concluir que, em sua atuação, entende-se responsável em difundir o conhecimento novo, considerado como verdadeiro, ignorando outros tantos que, de origem nas diferenças sociais, poderiam representar possibilidade muito maior de inserção social.

Nesse processo de repasse de conhecimento utilizado pela escola, está presente a premissa da indiferenciação. Com esse posicionamento, esta instituição desconsidera as pluralidades relativas ao contexto social de origem e busca um processo de homogeneização associada às políticas de desenvolvimento tecnológico. Como consequência, é gerado um processo caracterizado por competitividade/seletividade entre os agentes sociais. Nestas circunstâncias, afloram tanto os considerados mais aptos quanto aqueles tidos como menos capazes para interagir com o conhecimento novo.

Ao desconsiderar o saber dos diferentes segmentos sociais ou considerá-lo como errado, a escola seleciona os indivíduos que enxerga como hábeis e exclui aqueles cujo

saber social é visto como não adequado. É comum também não avaliar seu importante papel e a sua relevância social no destino do sujeito na divisão social do trabalho.

O segundo aspecto que representa entrave para que a escola se apresente como instituição de resgate da cidadania está relacionado ao contexto social onde ela está inserida. Dessa forma, há a necessidade de pensá-la em âmbito mais amplo do que ao que está submetida e considerar a existência de um projeto político e econômico global.

Analisar como é refletido sobre as políticas educacionais esse novo perfil social, político e econômico também colabora no entendimento de como se pode dar a inclusão ou a exclusão social. Vários fatores têm colaborado para que as concepções de Estado e de Nação sejam entendidas de forma diferente. Um novo contexto social e econômico, originado pela globalização dos mercados, alterou também as relações entre Estado e sociedade civil. Faz-se necessário desmistificar a visão de que o Estado se constitui instituição neutra, como se as políticas públicas também o fossem.

3.4 O PAPEL DO ESTADO NO ÂMBITO SOCIAL E EDUCACIONAL

Ribeiro avalia a grande influência do Estado, que faz de cada instituição escolar uma *empresa sua*, um instrumento seu, já que usufrui de poderes para envolvê-la em sua hipertrofia, com a estatização do ensino:

As características do Estado Moderno (especialmente as influências de massas que lhe penetraram por todos os poros, massas de que ele depende porque é um Estado representativo sustentado pela democracia de urna) fazem da estatização do ensino fonte de novos e difíceis problemas: que não deixa de ser sustentado pelas massas, pois dela depende pela democracia das urnas, fazem da estatização do ensino fonte de novos e difíceis problemas: a escola para todos conduz à escola em toda parte e, conseqüentemente, à escola de todos os tipos (1988, p.28).

Mesmo quando o Estado não absorve completamente todas as escolas, possibilitando a privatização de algumas, a pressão e as restrições se estendem também

sobre as instituições particulares, fazendo com que, de certa forma, a estatização fique ainda contemplada por meio da legislação imposta.

Para redesenhar o papel do Estado na promoção do tão propalado desenvolvimento social, é relevante organizar suas estruturas a partir dos formatos organizacionais que possibilitem eficiência na gestão e incorporação de técnicas modernizantes.

A superação da pobreza e as alianças estratégicas com todos os atores sociais, aliados à obtenção de maior eficiência nas organizações, podem contribuir para um papel estatal de grande articulação que, energética e sustentadamente, pode promover a referida integração conciliada entre o econômico e o social, além de zelar por melhoria substancial da equidade.

O desenvolvimento do capital social exige, então, essa maior equidade e bem sucedida estratégia econômica, com soluções consistentes de questões como desemprego e má distribuição de renda. Compete assim, ao Estado, promover articulação coerente entre os planos econômico e social. Esta pode representar papel mobilizadora de sinergias e ajustadora de políticas.

Nessa luta, seria necessário fortalecer e envolver a sociedade civil, além de mobilizar setores importantes como as universidades, as empresas, os sindicatos, as igrejas, e outras representatividades significativas, colocando em marcha política baseada nos princípios da equidade, solidariedade integralidade e de participação social.

Para Kliksberg:

Um Estado inteligente na área social não é um Estado mínimo¹¹, nem ausente, nem de ações pontuais de base assistencial, mas um Estado com uma ‘política de Estado’, não de partidos, e sim de educação, saúde, nutrição, cultura, orientado para superar as graves iniquidades, capaz de impulsionar a harmonia entre o econômico e social, promotor da sociedade civil, com um papel sinergizante permanente (1998, p.48).

Quando se trata do alcance de objetivos educacionais e por meio da definição e execução das políticas públicas, o Estado deve assumir função estratégica. Compete-lhe,

¹¹ Kliksberg (1998) enfatiza que no Estado mínimo as funções deveriam ser totalmente mínimas e que o mesmo deveria deixar o desenvolvimento entregue ao mercado e à “mão invisível”. Assim, o Estado é sentido como um estorvo para a dinâmica a ser impulsionada.

por meio da capacidade organizadora e conciliadora, atuar no sentido de garantir o respeito às regras do jogo por todos.

Tedesco ressalta que o papel do Estado na educação pode ser sintetizado em pelo menos três grandes áreas de responsabilidade:

- a) A primeira refere-se à determinação de objetivos e prioridades por meio de mecanismos de discussão democrática;
- b) A segunda refere-se à criação e implementação de mecanismos que permitem avaliar os resultados obtidos no cumprimento desses objetivos, conferindo altos níveis de autonomia às instituições e instâncias locais para definir os processos mediante os quais esses resultados serão alcançados;
- c) A terceira, particularmente importante em países com fortes desequilíbrios sociais, refere-se à aplicação de mecanismos eficazes de compensações de diferenças, que neutralizem os riscos antidemocráticos das estratégias descentralizadoras (1998, p.135).

Assim, é preciso que o Estado esteja interessado em investir nas demandas e problemas educacionais, visando não só o presente, mas principalmente o futuro. É fundamental a promoção de diagnósticos, considerando as variadas informações - tendências nacionais e internacionais sobre os rumos da economia e da política - e ainda a clareza das alianças e das teias sociais em âmbito mundial, para, então, propiciar a qualidade de ensino que atenda não só às demandas atuais, como também, às expectativas dos seus usuários.

3.5 QUALIDADE DE ENSINO: DILEMAS, CONFLITOS E ALTERNATIVAS

Há uma preocupação mundial no tocante à melhoria da qualidade de ensino, visando principalmente a adequação dos sistemas de ensino às atuais mudanças sociais, particularmente nos campos da economia e da política. Porém, existe grande diversidade de opiniões e expectativas entre pesquisadores, administradores, educadores, alunos e pais a respeito do que seja a qualidade de ensino pretendida por cada escola. Por essas razões, é comum que não haja, nas escolas, filosofia de qualidade explícita.

Tornam-se necessários, portanto, para os educadores, em geral, e para os administradores das escolas, em particular, clareza e consenso em relação à orientação dos seus trabalhos, uma vez que, do contrário, corre-se o risco da busca de qualidade divergente para cada segmento, desorientando por completo o trabalho da escola.

3.5.1 A representação da comunidade

Ao se propor a pergunta: “O que é qualidade de ensino na escola”, obteve-se dos segmentos escolares as mais diversas concepções e expectativas. Por se tratar de questão nuclear na proposta deste trabalho, já que, ao se falar em compromisso social e educativo, torna-se necessário explicitar claramente os rumos da escola, a análise dos depoimentos será efetuada separadamente por cada segmento questionado. Dessa forma, também será possível avaliar princípios consentâneos ou divergentes dentre eles.

Do ponto de vista dos supervisores de ensino, prevaleceu tendência em se considerar a qualidade de ensino como uma característica formativa abrangente, que supera a abordagem instrucionista dos tradicionais conteúdos escolares. Há uma preocupação por parte desses profissionais em relação ao compromisso social da escola e à formação de alunos críticos. Há ainda quem tenha relacionado a qualidade de ensino com a democratização da escola, no tocante à universalização da oferta de vagas, pois, conforme a supervisora S4, “para se falar em qualidade, é preciso que todos estejam dentro”. É possível ilustrar a referida tendência de educação mais abrangente com alguns depoimentos dos supervisores:

“Ensino com qualidade é formar o aluno para a vida, envolvendo afetivo, social e cognitivo”; “para mim, passa para além do conteúdo, pois é preciso ensinar o indivíduo a conviver com o seu semelhante, é preciso trabalhar não só a formação acadêmica, mas também a austeridade, para o respeito com o semelhante”; “acho que é necessário que a escola exerça a função social que a ela é destinada, tornando o período que o aluno passou pela escola, significativo”; “ler o mundo em todos os seus aspectos, ensinar os alunos a serem críticos”; “à escola, cabe um compromisso social que está muito além da prática de transmissão de conteúdos acadêmicos construídos historicamente”.

Em relação à participação dos diretores de escola, as representações mais incisivas oscilaram entre atribuir a qualidade de ensino como responsabilidade do professor - que, necessariamente, deveria se apresentar como um profissional qualificado, comprometido e com disposição constante para a educação continuada, além de consciente de sua responsabilidade na formação dos alunos -, ou relacioná-la à educação para a vida – no sentido de se investir na formação da cidadania e da construção da autonomia do aluno. Ainda citaram alternativas pontuais, porém não menos relevantes, como:

“A qualidade vai depender da melhoria salarial dos professores”; “da implantação de ‘dedicação exclusiva’ em cada escola”; “da metodologia de trabalho, por exemplo, por meio de projetos, blocos de conteúdos ou módulos de ensino”; “investimento na educação de base - primeiras séries do Ensino Fundamental”; “na contextualização de conteúdos que possam subsidiar as necessidades dos alunos das classes subalternas”; “no posicionamento mais firme das famílias no sentido de que os alunos se comprometam mais com a escola”; “na autonomia dos diretores para decidirem sobre os profissionais que não correspondem, mesmo após inúmeras capacitações”.

A postura dos professores coordenadores foi a de enfatizar que qualidade de ensino se faz por meio da formação de cidadãos conscientes em educação, priorizando-se aspectos como: convivência, respeito, ética e dignidade. Foram comuns pronunciamentos como:

“É um ensino que deve servir para a vida dos alunos, para ajudá-los a resolver seus problemas”; “normalmente a escola não trabalha os interesses das classes populares”; “primeiro precisa ter respeito, portanto, a qualidade deve envolver a cidadania, valores, convivência... De que adiantam fórmulas e conceitos, se não se aprender a conviver? Isto está muito comprometido na escola pública”; “eu acho que deve formar para a cidadania, mas os professores dizem: a família tem que dar essa educação, não nós”.

No entanto, inúmeras outras sugestões foram propostas por este segmento, o que confirma a dificuldade no consenso da questão discutida. Estes entrevistados consideraram que se consegue qualidade de ensino também por meio da formação para o mercado de trabalho e para aprender a resolver problemas; do aprofundamento dos conteúdos; do envolvimento do corpo docente; da capacidade de interação dos professores com os alunos;

do atendimento às necessidades, inclusive emocionais, do aluno; do trabalho aproximado com as famílias; da aproximação do cotidiano com a sala de aula; do exercício da autonomia e da criticidade; da melhoria dos salários dos educadores; do engajamento das equipes de trabalho; do ambiente escolar favorável, com música e alegria; da busca de parcerias com a iniciativa privada; da mudança do currículo, para se eliminar suposto engessamento de aulas de curta duração; da clareza e do investimento do projeto político por todos.

O principal item a se considerar nos depoimentos dos funcionários das escolas - grupo constituído por agentes de organização escolar, agentes de serviços escolares e secretários - foi o de que há a necessidade urgente da volta da reprovação com função moralizadora.

“Precisaria voltar nos anos cinqüenta, onde o aluno só passava se estudasse. Havia mais cobrança e éramos obrigados a estudar”; “em primeiro lugar, eu não passaria os alunos que não tivessem conhecimento”; “o sistema está dando muita força para o aluno, sem exigir nada em troca. Eles geralmente não respeitam os pais, os professores e nem o diretor”.

O segundo item de destaque pelos funcionários refere-se à atuação do professor, que deve estar bem preparado, saber transmitir e ser selecionado mediante competência técnica. Porém, outras formas de melhorar a qualidade foram propostas por estes entrevistados, como, por exemplo, a transmissão de bons conteúdos; a função propedêutica; a maior imposição da disciplina no relacionamento professor-aluno; o aumento da exigência com os alunos; o fim da efetividade; o cuidado maior com o Ensino Médio, em que o ensino é supostamente fragmentado.

Na representação dos professores das escolas públicas, também se verifica a mesma diversidade em relação à “qualidade de ensino”. Porém, aparece com maior ênfase a educação voltada para a formação humana, que envolva valores e atitudes e seja comprometida com a vida, o que pode ser exemplificado pelos depoimentos:

“Preparar o aluno para a sociedade, viver e conviver de maneira saudável com as diversas etnias”; “trabalhar conteúdos necessários para a vida. É o ensino com amor, com afetividade”; “é um ensino com garra, com coragem, com determinação, aprofundando os valores éticos e os valores morais”; “seria o professor estar bem preparado, descansado, paciente, ouvindo o aluno e trabalhando a sensibilidade, a solidariedade e a motivação”.

Em seguida, aparece como grande destaque o envolvimento da família, tema pouco lembrado pelos outros segmentos. As opiniões apontam para o fato de que as famílias não demonstram o apoio que a escola espera: “Falta apoio da família, para ajudar crianças com dificuldade”; “os pais precisam se aproximar da escola”; “os pais precisam ser capacitados, eles ficam perdidos, não sabem o que fazer”; “A família nem sempre apóia as atividades da escola”. Os professores também emitiram sugestões muito diversificadas, citando alternativas como diminuir o número de alunos por classe; aumentar o número de disciplinas em algumas séries; acabar com a estabilidade dos cargos dos educadores; criar mecanismo de valorização e cobrança; promover capacitação e autonomia no ambiente escolar; preparar os alunos para o mercado de trabalho e desenvolver competências básicas que os tornem aptos a conhecer, fazer, conviver e ser; estabelecer metas e metodologia adequada; estimular e cobrar do professor postura mediadora, com compromisso e responsabilidade; criar processo de ação, reflexão e ação; ampliar as férias do professor; engajar toda a equipe em projetos; estimular o desenvolvimento integral do aluno: físico, afetivo, cognitivo e psico-motor.

Para os alunos, os grandes responsáveis por um ensino de qualidade são os professores. Aproximadamente 62% dos discentes entrevistados apontam alternativas ou práticas que envolvem os docentes, nos mais variados aspectos de sua atuação pedagógica. De acordo com suas opiniões, o professor precisa explicar bem os conteúdos; ser a base de uma escola de qualidade; trabalhar com ensino atualizado; dar aulas divertidas e diferentes - incluindo dança, música, teatro, etc.; propiciar debates; ter paciência e atenção com os alunos; ter vontade de dar aula e explicar quantas vezes forem necessárias; ensinar conteúdo necessário também para o futuro do aluno; ser bem qualificado; ajudar os alunos em suas necessidades; atuar por gosto à profissão e não pela necessidade econômica; não faltar às aulas; dialogar com os alunos; explicar de forma a que o aluno entenda; ser capacitado para exercer o cargo; propiciar respeito mútuo; cobrar a aprendizagem do aluno; propor aulas dinâmicas; planejar a aula e compreender o que se passa com o aluno; ensinar sem pressão; empenhar-se; demonstrar carinho e interesse em relação à aprendizagem dos alunos.

Os alunos que enfatizaram os recursos didáticos como responsáveis pela qualidade de ensino representaram o percentual de 11% e apresentaram depoimentos como:

“Precisa ter material didático, laboratório e vídeo, para que se torne interessante”; “é preciso de mais verba para comprar o material necessário”; “ensino moderno, com tecnologia, computadores e programas”; “ninguém agüenta ficar cinco horas só ouvindo o professor, temos que ter outras atividades, como aula de computação, filmes, excursões, laboratório, etc.”

Aproximadamente 6% centraram suas opiniões nos conteúdos de ensino:

“Trabalhar a qualidade de ensino é ensinar o que for bom para a gente no futuro”; “importa mesmo é um conteúdo que irá abordar situações de nossa vida”; “é aquele que atua para que possamos arrumar um emprego e ter um espaço no mercado de trabalho”; “é aquele que não envolve decoreba e sim uma verdadeira aprendizagem”; “um ensino que evolui, tipo assim, uma planta: ela vem de uma semente, forma um broto, desse broto ela vira uma árvore e dessa árvore nascerá o fruto. Ela não pára no meio do caminho e volta ao começo, como acontece com o ensino, muitas vezes”; “com conteúdos rígidos e fáceis de entender”; “aquele que há democracia e todos podem dar sua opinião”; “um conteúdo em que a maioria dos alunos aprendem”; “um ensino que não fique só no conteúdo, cópia e, sim, avance com a tecnologia”; “um ensino que ensina tudo. E não ficar na rotina. Trazer sempre coisas novas”.

O montante de 5% dos alunos colocaram a responsabilidade da aprendizagem e do ensino de qualidade neles próprios.

“É preciso que os alunos demonstrem a mesma responsabilidade dos professores”; “um ensino que se preocupe com os que querem aprender e não com aqueles que não querem nada com nada”; “o aluno tem que estudar e praticar o que o professor deu”; “é aquele levado com seriedade e respeito, é ter força de vontade e interesse, eu acho que não depende só da escola e dos professores, mas principalmente de nós”; “é o ensino que o aluno passa, quando estuda e aprende e, não, empurrado”.

Para 6% dos discentes, o que importa são os valores humanos e o aprendizado para as relações interpessoais:

“Um ensino que nos ajude a viver em paz com as outras pessoas”; “é aquele que proporciona uma boa educação e ensina a respeitar”; “um ensino com muita dignidade e respeito”; “é onde você aprende não só as matérias, mas como viver socialmente”; “é aquele que ensina boas

maneiras, respeitar os professores da escola e ser uma boa pessoa”; “as bases educacionais precisam ser construídas com muito respeito”; “é aquele em que aprendemos a lidar contra as desigualdades do mundo de hoje”; “é quando não se aprende só o ABC, mas também a viver, respeitar e ser respeitado”.

O montante de 7% dos alunos atribui ao ensino que prepara para o vestibular ou para o emprego como sendo o de real qualidade:

“O ensino que prepara para uma faculdade”; “o ensino que nos ajude a passar em um concurso”; “o ensino deve ser como das escolas particulares, que preparam mesmo”; “é aquele que te dá condições de passar no vestibular e fazer uma faculdade de graça”; “é aquele que me prepara para um bom emprego”; “ensino de qualidade tem que preparar para o vestibular”.

Os últimos 3% dos alunos apontaram ainda outras opiniões e alternativas diferentes das até aqui citadas para se conseguir ensino de qualidade, conforme exemplificado:

“Uma escola boa, com um bom diretor”; “é a escola trabalhar para que tomemos gosto pelo ensino”; “precisa diminuir a lotação da sala de aula e contratar mais professores”; “na escola faltam muitas coisas, inclusive funcionários, precisa melhorar”; “o que a escola ensina está de bom tamanho para a gente aprender”.

Cerca de 50% dos pais também depositam no professor a grande responsabilidade pelo ensino de qualidade, quando julgam ser para isso necessário: professores bem capacitados; que os professores ensinem e os alunos entendam; vontade dos professores em ensinar; escola e professores se preocuparem com os alunos; mais preparo dos professores; diálogo e respeito entre alunos e professores; aula produtiva e bem explicada; boa linguagem do professor; professor que esteja comprometido com a aprendizagem dos alunos; professores que se atualizem, façam cursos; professores freqüentes e que levem a aula com seriedade; professores que saibam o que o mercado de trabalho e os vestibulares cobram.

Aproximadamente 18% dos pais afirmaram que o ensino de qualidade é aquele que prepara para o vestibular ou para o emprego:

“O mais importante hoje é o vestibular e você sair preparado para o mercado”; “ficamos na maior insegurança se está ocorrendo a devida preparação para o vestibular”; “é o ensino que prepara para o vestibular”; “é oferecer o que o aluno vai precisar no futuro, ter visão de todos os aspectos da vida, principalmente do que os alunos vão precisar para arrumar um trabalho”.

O montante de 14% dos pais valorizou o conteúdo educativo, com alegações como a de que a qualidade de ensino implica em estudar temas da atualidade; ter contato com assuntos que preparam em todas as áreas; ter acesso a ensino como nos países do primeiro mundo; adotar material apostilado, conforme as escolas particulares; trabalhar volume maior de conteúdo e num ritmo mais acelerado; investir na leitura; abranger conteúdos que envolvem os alunos e que lhes assegurem futuro melhor.

Cerca de 10% dos pais apontaram a formação com valores, voltada para a cidadania como o ideal de ensino de qualidade.

“Um ensino de qualidade para mim começa com o respeito mútuo entre alunos e professores, pois, se houver respeito, haverá uma boa qualidade de ensino”; “é aquele que prepara os alunos para serem cidadãos”; “que haja aprendizagem de valores humanos”; “alunos conscientes das decisões a serem tomadas, pessoas que participem das decisões políticas, das decisões do país”; “educação com muito respeito e dignidade”; “o ensino que faça o aluno se tornar um cidadão”; “é onde o aluno vai para a escola aprender, ser educado e respeitado”, “um ensino completo e preparatório para o futuro, com respeito e boa convivência entre todos”.

Os 8% de pais restantes argumentaram sobre a qualidade de ensino de forma variada: “uma escola que imponha disciplina e dê responsabilidade aos alunos”; “um ensino sério e sem brincadeiras”; “aumentar o número de aulas”; “dar provas e normas mais rígidas”; “diminuir o número de alunos por classe”; “estruturar bem a escola”; etc.

Desta forma, cabe principalmente à equipe diretiva da escola ouvir todos os segmentos e discutir os consensos necessários. Afinal, se a finalidade primordial desta instituição é a aprendizagem com qualidade dos alunos, é necessário que haja a convergência nesta concepção entre os próprios educadores, pais e alunos envolvidos, para que a possibilidade de cumprir essa meta não se perca.

3.5.2 Escola Pública: avaliando a qualidade e propondo novos rumos

Os atuais pensadores da temática indicam que o ensino de qualidade apresenta várias faces e levam a crer que, para a consolidação deste ideal, é necessário ponderar uma multiplicidade de fatores.

Paro (2001, p. 84), ao examinar o papel e a função da escola pública atual, lembra que é necessário que esta instituição esteja atenta para “a função social que se lhe possa atribuir para cumprir adequadamente um papel consistente de socialização da cultura e ao mesmo tempo de contribuição (por modesta que seja) para a democratização da sociedade”.

Reporta-se à escola pública do passado, que abrigava os filhos das classes média e alta da sociedade e que tinha como função prepará-los para as ocupações mais intelectualizadas no mercado de trabalho ou para o ingresso em universidades. Como os grupos sociais a que pertenciam estes jovens apresentavam poder de pressão junto ao Estado, não faltavam recursos materiais e humanos necessários para a condução da dita escola de qualidade. A sociedade retribuía esse importante preparo intelectual de seus jovens, garantindo aos educadores prestígio e *status* social. Estes profissionais, além de se sentirem valorizados em sua carreira, ainda experimentavam a sensação da concretização de seus objetivos na ação educativa a que se propunham.

Em alusão ao ambiente escolar dos anos 1950, 1960 e começo dos anos 1970, Menezes (2001, p. 1) observa: “Eram escolas altamente seletivas, com exigentes exames de ingresso, que filtravam uma “nata da nata”, uma vez que mesmo para o acesso ao antigo ginásio, que hoje corresponderia à passagem para a quinta série do antigo ginásio, havia exame de admissão”.

Assim, as manifestações saudosistas dessa “escola de qualidade” do passado são vistas, por muitos, como equivocadas. O ensino era de fato qualitativamente bom, mas, em grande medida, autoritário e calcado em métodos tradicionais dirigidos a certos grupos sociais privilegiados.

Para as camadas sociais que faziam uso de ensino público, elas mesmas abrigando em seu seio o autoritarismo e ocupando posições dominantes na sociedade, não era crucial que seus filhos exercitassem na escola a

autonomia e se instrumentalizassem para conquistar esses direitos de cidadão. Eles já tinham seus direitos garantidos pela posição social que ocupavam. O mais importante era que as novas gerações se apropriassem dos conteúdos transmitidos pela escola, que lhes dariam condições de exercer com êxito seus papéis profissionais e políticos na hierarquia social (PARO, 2001, p. 85).

Com esses quesitos, a escola atendia com muita competência o seu alunado que, como clientes privilegiados, tinham na estrutura social os postos de ocupação profissional já pré-definidos. Não precisavam absolutamente se preocupar com a concorrência.

Entretanto, com a ocorrência da democratização do acesso à escola pública - resultante principalmente do processo de urbanização acelerado pelo qual passou o Brasil, já que, em 1950 apresentava-se como 80% rural e, hoje, 80% urbano - e da suposta “queda” da qualidade de ensino, as classes sociais privilegiadas migraram para as escolas privadas, levando consigo o grande potencial de pressão sobre o Estado. Este, representado pela elite econômica e política do país, nunca se mostrou verdadeiramente interessado em que a grande massa, camadas pobres que passaram a ocupar os bancos escolares das escolas públicas se apropriasse de saber que lhe fosse realmente significativo.

Apesar da nova clientela, com características totalmente diferentes, a escola continuou a acreditar que seu objetivo seria o de preparar pessoas para ocuparem postos de trabalho de prestígio, ou para conseguirem vagas em universidades. É comum, então, que os educadores fiquem profundamente frustrados e desestimulados, pois não vêem seu trabalho gerar os frutos esperados. Esta grave situação torna urgente a reflexão a respeito da necessidade de novo objetivo que atenda aos interesses dessa clientela. A solução, no entanto, não deve ser confundida com a idéia de se ministrar para as populações pobres um conteúdo mais superficial, ou mais “aligeirado”, pois esta não se trata absolutamente de clientela de menor capacidade intelectual. Faltam, sim, padrões confiáveis à escola, que acaba por utilizar aqueles adequados para as camadas privilegiadas de décadas atrás. Por estas razões, quando se pensa em escola de qualidade, é comum se pretender uma instituição como a de outrora, sem se aprofundar na reflexão de que essa escola não atende coerentemente à nova clientela que dela faz parte.

A urbanização, as novas tecnologias de comunicação e de informação, a globalização dos mercados, a exclusão de mão-de-obra não-qualificada, o deslocamento de

oportunidades de emprego e de trabalho do setor produtivo para o setor de serviços, demandando nível de escolaridade, exigem da escola transformações substanciais.

Para Menezes, o público que frequenta a escola atualmente requer uma nova natureza:

É preciso adequar a escola pública para receber este seu novo público, nem sempre consciente do que pode esperar dela, para promover sua qualificação para o trabalho digno, a continuidade nos estudos, a participação social e política, enfim, para a realização pessoal com cidadania plena (2001, p.1).

São, portanto, metas ousadas, que apontam para a necessidade de se refazerem currículos e programas, procurando selecionar, dentre a gama de conhecimentos existentes, aqueles que melhor se adequem aos novos usuários, no sentido de melhor conduzi-los em sua vida pessoal, na superação do desconhecimento e das injustiças de que são vítimas. É preciso escola com outro perfil, com desenvolvimento de novos projetos, pois os conhecimentos escolares não podem mais ser desprovidos de articulação externa, fator que certamente permitirá o desenvolvimento de competências gerais.

Para Menezes, essas competências dependem das compreensões e dos instrumentos desenvolvidos nas disciplinas, mas “o essencial é que as escolas desenvolvam explicitamente seus projetos em função de sua constituição social, dos interesses de sua comunidade ou mesmo de sua vocação institucional” (2001, p.6). Assim, não só o conhecimento, mas também os métodos de ensino se tornam indissociáveis para que sejam alcançadas autonomias intelectual, social e política, pois, se a condução dos conhecimentos a essa faixa etária jovem for autoritária, pode pôr a perder todo o progresso conseguido pela adoção de conteúdos mais condizentes com seus interesses e necessidades.

Um saber universal promovido de forma a estimular a autonomia política, social e intelectual é direito inquestionável de toda a população e deve ser conseguido independentemente de justificações de ordem econômica, ideológica, ou qualquer outro fator. Nesse sentido, defender a escola pública não deve estar vinculado a fatores ligados prioritariamente ao mundo do trabalho, à entrada na universidade, à contribuição para a ascensão social, ao estímulo do desenvolvimento econômico e ao combate à delinquência social. Embora estes também sejam fatores que justificam a escola pública de qualidade, a

razão primeira e inquestionável da existência desta instituição deve ser a de que o acesso à cultura é direito inalienável do indivíduo. É o passaporte que lhe possibilita desde inserção mais simples, como no seu meio social próximo, até o ingresso, sem traumas, no exigente mundo globalizado.

Devidamente esclarecido, esse direito universal à cultura não deve obscurecer os objetivos a que se concentram os educadores e a escola pública, tendo em vista os interesses dos grupos sociais com os quais se está trabalhando.

Em relação a estes objetivos, há a crença de que o interesse dessas camadas trabalhadoras ao frequentar o ambiente escolar seja o de alcançar melhores empregos e condições de vida por meio do conhecimento lá adquirido. Porém, análise relativamente superficial já demonstra contradições entre o discurso e a prática destes usuários, que também têm o ensino como meta por si só. Conforme Paro (2001, p.89): “A população trabalhadora pode estar interessada na educação escolar para satisfação imediata de um desejo de saber que tem um valor em si mesmo, ou seja, de um saber enquanto bem de consumo, que lhe tem sido sonogado historicamente”. Ter ou não consciência de que a educação escolar pode propiciar valorização pessoal e satisfação interior supõe, inclusive, pensar nessas classes empobrecidas conseguindo transcender os seus interesses materiais imediatos ou mediatos, para investir nos seus filhos um idealismo que, muitas vezes, julga-se inexistente nestes grupos sociais, pelas dificuldades e pelos percalços cotidianos que a vida lhes impõe.

Pensar nos interesses das classes sociais menos favorecidas significa ainda questionar até que ponto a escola pode propiciar ensino coerente com a transformação social e a superação da dominação de classes. Parece afinada com os objetivos visados pelas classes laboriosas a tendência da educação escolar em focar prioritariamente o preparo para a cidadania.

Ao conhecer a realidade contraditória e as injustiças sociais das quais são vítimas, e ao refletir sobre as alternativas de superação dessa condição, os representantes dessa classe social podem se firmar enquanto sujeitos históricos na luta pela superação das desigualdades promovidas pela atual forma de organização política, econômica e social.

Entretanto, há de se observar com atenção o que se encontra publicado na introdução dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCN), ora transcrito:

A nova sociedade, decorrente da revolução tecnológica e seus desdobramentos na produção e na área de informação, apresenta características possíveis de assegurar à educação uma autonomia ainda não alcançada. Isto ocorre na medida em que o desenvolvimento de competências cognitivas e culturais exigidas para o pleno desenvolvimento humano passa a coincidir com o que se espera na esfera da produção (BRASIL, 1999, p.23).

Assim, percebe-se a existência de intencionalidade governamental, propondo até quebra de paradigma, já que considera cada vez mais que as competências desejáveis ao pleno desenvolvimento humano se aproximam daquelas necessárias à inserção no processo produtivo.

Considerando esta aproximação entre as competências requeridas para o setor produtivo e as exigidas para o exercício da cidadania, a educação adquire importância vital como elemento de desenvolvimento social.

Há de se ressaltar, porém, que mesmo com esta aproximação entre as competências, não ficaria garantida a homogeneização das oportunidades sociais. O mesmo documento reconhece que “há que considerar a redução dos espaços para os que vão trabalhar em atividades simbólicas, em que o conhecimento é o instrumento principal, os que vão continuar atuando em atividades tradicionais e, o mais grave, os que se vêem excluídos” (BRASIL, 1999, p.23). Portanto, não basta que as competências formativas sejam aprimoradas, é necessário que as oportunidades sejam continuamente disponibilizadas.

A escola precisa ainda considerar o respeito pela diversidade e pela especificidade dos indivíduos. De acordo com o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI (EDUCAÇÃO..., 2001, p. 54), “os sistemas educativos formais são, muitas vezes, acusados e com razão de limitar a realização pessoal, impondo a todas as crianças o mesmo modelo cultural e intelectual, sem ter em conta a diversidade dos talentos individuais”. Transforma-se, dessa maneira, em instituição que desenvolve conhecimentos abstratos, em detrimento de outras qualidades motivadoras da aprendizagem e de convivência que, de acordo com as aptidões e gostos pessoais, poderiam servir para engendrar o gosto por esta escola e pela própria vida.

Algumas dessas qualidades humanas que estimulariam a multiplicidade dos talentos individuais estariam voltadas para a criatividade, a imaginação, a aptidão em comunicar, a curiosidade, o gosto pelo trabalho em equipe, a dimensão espiritual, a habilidade manual, o gosto pelo belo, valorização da originalidade, apresentação de opções de iniciação às diversas disciplinas, atividades ou artes.

Em relação ao questionamento desta pesquisadora sobre as possibilidades da escola atual em fornecer os instrumentos necessários para a inclusão satisfatória dos alunos das classes populares na sociedade, obteve-se da professora coordenadora C10 a seguinte resposta: “Estamos muito longe em conseguir atingir isto. Nós, professores, não estamos preparados nem psicologicamente e nem intelectualmente para atuar neste sentido; como equipe, não temos clareza no que fazer”, e do professor do Ensino Médio P19: “Por comodidade, acabamos acatando os conteúdos-padrão. Pensar no que realmente possa ser útil, exige criar idéias e isto dá trabalho” e, por fim, a manifestação do diretor de escola D10:

“É difícil ter clareza de até onde a escola cumpre o seu papel. Percebemos que em coisas extremamente necessárias como: fazer uma carta ou um ofício, preencher um currículo, utilizar-se de caixas eletrônicos e até relacionados a posicionamentos pessoais contra a violência, drogas, gravidez precoce e outras, muitos de nossos jovens saem despreparados”.

De acordo com Paro (2001), há ainda importante elemento a se considerar em relação à discussão dos padrões mínimos de qualidade para a escola pública popular, que diz respeito à implementação de efetivo processo de avaliação dessa instituição. Avaliação não como a predominante atualmente, que consiste em averiguar o rendimento dos alunos, atribuindo a eles o suposto fracasso do ensino, mas, sim, assumindo e se responsabilizando integralmente pelo processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Essa avaliação deve utilizar elementos que:

Possibilitem informações constantes sobre o andamento do processo, para que se possam corrigir rumos, providenciar recursos, adequar procedimentos, redimensionar metas, superar fracassos, tudo isso que, em geral, está totalmente ausente da rede pública de ensino (PARO, 2001, p.92).

Assim, a avaliação poderia transformar-se em instrumento que levasse a escola constantemente a repensar o seu trabalho para corrigir os erros e as ineficiências e não apenas processo que promovesse a perversidade, transferindo a responsabilidade plena ao alunado.

Essa escola ainda deve expressar a contemporaneidade e considerar, na organização do seu trabalho, a rapidez com que ocorrem as mudanças na área do conhecimento e da produção, além de ter a ousadia de se mostrar prospectiva.

De acordo com os PCN do Ensino Médio:

Nas sociedades tradicionais, a estabilidade da organização política, produtiva e social garantia um ambiente relativamente estável. Agora a velocidade do progresso científico e tecnológico e da transformação dos processos de produção torna o conhecimento rapidamente superado, exigindo-se uma atualização contínua e colocando novas exigências para a formação do cidadão (BRASIL, 1999, p. 25).

Para Libâneo, não seria justo, diante de tamanha intensificação de produção e difusão da informação, que as classes populares fiquem alijadas do resultado desse processo. Assim:

A resistência a uma ampla difusão nas escolas públicas das novas tecnologias da informação e da comunicação sob o argumento de estarem inseridas na lógica do mercado e da globalização cultural, teria como efeito mais exclusão e seletividade social, uma vez que sua não integração às práticas de ensino impediriam aos alunos oportunidades de recepção e emissão da informação, deixando-os desguarnecidos diante das investidas de manipulação cultural e política, de homogeneização de crenças, gostos e desejos, de substituição do conhecimento pela informação (2002, p.60).

Entretanto, apesar da importância de se possibilitar o engajamento do aluno, aproximando-o do mundo do trabalho, não se pode pensar em uma escola que atenda somente a essas exigências. Novas alternativas curriculares carecem ser urgentemente colocadas em prática, particularmente no Ensino Médio, já que as competências da formação básica deverão estar comprometidas não só com o novo significado do trabalho no contexto da globalização, mas, principalmente, com o sujeito ativo e com a pessoa

humana que se apropriará desse conhecimento para seu aprimoramento, no mundo do trabalho e no da prática social.

Nesse contexto, são necessárias algumas prioridades, como a ética, o desenvolvimento da autonomia intelectual, o pensamento crítico e as competências básicas que permitam desenvolver a capacidade de se continuar aprendendo. Seria, então, indispensável para se enfrentar os desafios do século XXI mudar a concepção vigente para assinalar novos objetivos. Como importante meta constitui-se a superação da função instrumental da educação - muitas vezes considerada obrigatória para se atingirem resultados como: o saber-fazer e a aquisição de capacidades diversas e de fins de ordem econômica -, passando, assim, a considerá-la em toda a sua plenitude.

De acordo com os Parâmetros Curriculares do Ensino Médio:

O currículo, enquanto instrumentalização da cidadania democrática, deve contemplar conteúdos e estratégias de aprendizagem que capacitem o ser humano para a realização de atividades nos três domínios da ação humana: a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva, visando à integração de homens e mulheres no tríplice universo das relações políticas, do trabalho e da simbolização subjetiva (BRASIL, 1999, p. 29).

Esta perspectiva também se encontra contemplada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, quando preconiza que a educação deve cumprir triplo papel: econômico, científico e cultural, e precisa ainda estar estruturada nos quatro alicerces originários do relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser (EDUCAÇÃO, 2001). Assim, é relevante que se considerem sinteticamente as idéias manifestadas no referido relatório sobre os chamados pilares da educação:

a) Aprender a conhecer. Em relação a este alicerce, considera-se a importância de uma educação geral, onde a especialização não deve excluir a cultura ampla. Uma formação verdadeiramente completa tem necessidade de cultura geral vasta e da possibilidade de se trabalhar em profundidade determinado número de assuntos, em que o aumento dos saberes possibilita maior compreensão do ambiente em seus diversos aspectos. O aprender a aprender pressupõe o exercício da atenção, da memória e do pensamento e

também a consideração de que o processo de aprendizagem nunca está pronto e finalizado, pois pode se enriquecer com qualquer experiência.

Este tipo de aprendizagem que visa não tanto a aquisição de um repertório de saberes codificados, mas antes o domínio dos próprios instrumentos do conhecimento pode ser considerado, simultaneamente como um meio e como uma finalidade da vida. Meio, porque se pretende que cada um aprenda a compreender o mundo que o rodeia, pelo menos na medida em que isso lhe é necessário para viver dignamente, para desenvolver as suas capacidades profissionais para comunicar. Finalidade, porque seu fundamento é o prazer de compreender, de conhecer, de descobrir (EDUCAÇÃO, 2001, p. 90).

Aprender a conhecer garante o aprender a aprender e constitui o passaporte para a educação permanente, na medida em que fornece as bases para se continuar aprendendo ao longo da vida.

b) Aprender a fazer. Não se pode dissociar o aprender a conhecer e o aprender a fazer; separar a teoria da prática. Porém, apesar de o aprender a fazer se ligar estreitamente à questão da formação profissional, há inseguranças na questão das competências e sua utilização no trabalho futuro, já que não se pode prever sua evolução. O futuro relacionado à abertura de mercados de trabalho, muito depende da capacidade de se transformar o progresso em inovações geradoras de novas empresas e empregos. Aprender a fazer, no entanto, não carrega o simples significado de preparar alguém para fabricar alguma coisa. O desenvolvimento de habilidades e o estímulo ao surgimento de novas aptidões se tornam essenciais, na medida em que se criam condições necessárias para o enfrentamento das novas situações que se colocam.

c) Aprender a viver juntos. Aprender a viver com os outros representa, sem dúvida, um dos maiores desafios da educação no mundo contemporâneo. No transcorrer do século XX, houve uma explosão de conflitos e, paralelamente, a descoberta de inúmeros mecanismos de autodestruição criados pela humanidade. É um mundo caracterizado por violência escancarada, contra a qual, até agora, a educação não obteve resultado eficaz. Afinal, evitar, amenizar ou resolver os conflitos de forma pacífica não se constitui desafio fácil para a educação. De acordo com o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI (EDUCAÇÃO..., 2001, p.97): “A educação deve utilizar duas vias complementares. Num primeiro nível, a descoberta

progressiva do outro. Num segundo nível, e ao longo de toda a vida, a participação em projetos comuns, que parece ser método eficaz para evitar ou resolver conflitos latentes”.

d) Aprender a ser. Para a referida Comissão:

A educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa – espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade. Todo ser humano deve estar preparado, especialmente graças à educação que recebe na juventude, para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida (EDUCAÇÃO, 2001, p.99).

Há um temor geral entre os educadores relacionado à possibilidade de desumanização do mundo em decorrência da evolução técnica. No século XX, estes fenômenos ganharam grande amplitude e a expectativa é a de que, no século XXI, aconteçam de maneira ainda mais acentuada. Por esta razão, cada vez mais, a educação tende a desempenhar função essencial para conferir papel de desrobotização humana e tentar propiciar a todos a liberdade de pensamento e o discernimento necessários para a construção da autonomia, do espírito de iniciativa e da construção do próprio destino. Segundo o relatório, o século XXI necessita desta diversidade de talentos e de personalidades, tornando, portanto, conveniente oferecer às crianças e aos jovens todas as ocasiões possíveis de descoberta e de experimentação - estética, artística, desportiva, científica, cultural e social, etc.

Neste âmbito, investe-se em realização completa do homem em toda a sua complexidade, que se desenvolve desde o nascimento até a morte. É interessante que o conhecimento comece por si mesmo para depois se abrir para o conhecimento do outro. Supõe exercitar a liberdade de pensamento, sentimento e imaginação. Afinal, quando desenvolvem a própria personalidade e adquirem autonomia, discernimento e responsabilidade, certamente as pessoas dirigem com maior segurança o próprio destino. Por isso, não se deve negligenciar, na educação, nenhuma das potencialidade de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas e aptidão para se comunicar.

Essa escola das classes populares deve ainda se confrontar com a riqueza das expressões culturais dos grupos heterogêneos que compõem a sociedade, ligadas à

multiplicidade das suas raízes e características lingüísticas. Esse equilíbrio entre o pluralismo cultural e lingüístico, tanto dos migrantes quanto das populações autóctones, deve estar presente nas políticas de educação, no sentido de se promover, acima de tudo, fator de coesão social.

Assim, ao se rever a diversidade de possibilidades para o engendramento de um processo educacional, faz-se necessário que os sistemas e principalmente os educadores tenham clareza dos parâmetros de educação que propiciarão aos adolescentes e aos jovens deste país. E, considerando-se todas as reflexões efetuadas até aqui, percebe-se que o rumo mais afinado com as necessidades explicitadas é aquele que leva à educação emancipatória.

3.5.3 A opção pela qualidade social do ensino

Além das argumentações de Boneti e das ponderações do Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI já discutidas neste capítulo, ressalta-se agora o posicionamento de Libâneo sobre esta mesma tendência. Este autor faz relevante diferenciação entre qualidade total e qualidade social da educação e propõe que se trabalhe na escola com a finalidade de uma educação emancipatória¹², que vise a “qualidade social da educação”. Nessa perspectiva, reforça-se a qualidade e o aprimoramento do ensino fundamental para a população excluída e cuida-se para que os parâmetros de qualidade sejam diferenciados em relação ao veiculados no discurso neoliberal. Segundo o autor, compõem a qualidade social da educação requisitos como: democracia, cidadania, participação e direitos sociais.

¹² Segundo Libâneo (2002, p.61), “educação emancipatória está sendo empregada para indicar o conteúdo que, até há alguns anos cobria o termo ‘educação crítica’ ou educação progressista, democrática, etc. Para identificar uma visão crítica oposta à ‘qualidade total’, alguns autores utilizam o termo ‘qualidade social de educação’”. Cita Assmann (1995 apud LIBÂNEO, 2002, p.61), pelo fato de este autor recusar a idéia de qualidade da educação baseada na lógica do mercado e recolocar a questão, propondo que se dê mais atenção às experiências de aprendizagem “que façam com que os seres humanos possam andar de cabeça erguida lutando por sua dignidade numa sociedade onde caibam todos. [...] Se todas as demais condições necessárias melhorarem, mas os alunos não aprenderem mais e melhor, não há melhoria na qualidade da educação”.

Uma educação emancipatória pressupõe, ainda, educação crítica que envolva a totalidade do ser humano, nas suas dimensões física, afetiva e cognitiva, sem priorizar a dimensão econômica. Configura-se, então, educação voltada para a dignificação do ser humano em todos os seus aspectos, levando em consideração as demandas das novas realidades sociais, econômicas e culturais, que apontaria para as seguintes tendências:

- Qualificação mais elevada e de melhor qualidade de caráter geral do trabalhador, inclusive como condição para quebrar a rigidez da tecnologia, centrada no desenvolvimento de capacidades cognitivas e operativas encaminhadas para um pensamento autônomo, crítico, criativo.

- Capacitação tecnológica para que os trabalhadores possam exercer mais controle sobre suas condições de trabalho, de modo que não busquem competência apenas em tarefas fixas e previsíveis, mas compreendam a totalidade do processo de produção.

- Desenvolvimento de novas atitudes e disposições sociomotivacionais relacionadas com o trabalho: responsabilidade, iniciativa, flexibilidade de mudança de papéis e rápida adaptação a máquinas e ferramentas e formas de trabalho que envolvem equipes interdisciplinares e heterogêneas (Paiva, 1993).

- Capacitação para a cidadania e formação ética, para criar bases para uma sociedade organizada capaz de fazer o enfrentamento crítico da globalização (LIBÂNEO, 2002, p. 61-62).

Como oposição às tendências colocadas acima, que estimulam a qualidade social, caminha uma forma de educação que tem absorvido particularidades do movimento de qualidade total, molhada da concepção neoliberal da economia e que, aplicada às escolas, gera como consequência, segundo o mesmo autor:

A hipervalorização dos resultados da avaliação e a classificação das escolas em função desses resultados para estimular a competição entre elas, a descentralização administrativa e o repasse de recursos conforme o desempenho das escolas na avaliação externa, as parcerias com a iniciativa privada, o repasse das funções do Estado para a comunidade e para as empresas. Em resumo, a qualidade total decorre de uma concepção economicista, empresarial, pragmática (2004, p.66).

Portanto, essa propensão para uma qualidade tecnicista, derivada das empresas privadas, promove alienação que leva à desvalorização do conhecimento, da formação cultural sólida e de visão crítica que possibilite aos cidadãos se posicionarem de forma

contestativa e questionadora. Todos estes princípios, evidentemente, se opõem à formação autônoma e digna do cidadão – requisitos da emancipação dos sujeitos.

Dessa forma, trabalhar para a qualidade social na escola seria encurtar o caminho para uma educação emancipatória, pois dessa maneira os indivíduos poderiam superar as amarras da manipulação e do autoritarismo e se constituírem como seres independentes, capazes de caminhar sozinhos, com possibilidades de intervir na realidade para a construção da equidade social e do bem comum.

A educação emancipatória defendida por Libâneo foi também objeto de trabalho de Freire, que se dedicou à busca de educação de qualidade adequada às classes populares. Nos seus estudos, relata que, nos Estados Unidos, fala-se de um tempo para cá em *excelência da educação*. Para ele:

Uma coisa é o que o presidente Nixon ou o Presidente Reagan entendiam por “excelência” da educação e outra, oposta, era e é o que pensadores radicais, como Giroux, Madeline Grumet, Michael Apple, McLaren, Ira Shor, Bowls, Gintis e cientistas políticos como Stanley Aronowitz, alongados também em pedagogos, pensam da excelência, para falar só nestes (FREIRE, 2001, p. 42).

Do ponto de vista das camadas privilegiadas da sociedade, a qualidade levaria em consideração os valores que essa minoria legítima, negando automaticamente aqueles das classes populares. “O culto da sintaxe dominantes e o repúdio, como feiúra e corruptela, da prosódia, da ortografia e da sintaxe populares” (FREIRE, 2001, p.42).

Em contrapartida, a prática voltada para o interesse das classes menos favorecidas traria no seu bojo a rejeição da exploração de homens e mulheres em favor de suas possibilidades de conquistarem melhores espaços. Para Freire (2001, p.42), “um democrata radical, jamais sectário, progressivamente pós-moderno entende a expressão como a busca de uma educação séria, rigorosa, democrática em nada discriminadora nem dos renegados nem dos favorecidos”.

Essa prática certamente estaria atrelada ao desvelamento das tramas sociais e históricas, e a uma postura estimuladora da presença popular nos destinos da escola. Não se ataria à atitude mentirosa ou de neutralidade e carregaria consigo o germen de opção política e de decisão segura de materializá-la.

Rodrigues (2000, p. 59) lembra que as escolas podem assumir concepção que chama de progressista: “Essa escola assume a sua época e suas contradições e se organiza considerando as relações de forças existentes em sua época. É, assim, um instrumento de ação das diversas vontades que circulam na sociedade e impulsiona os processos de mudança daí decorrentes”.

Aos professores que desejam atuar de maneira crítica cabe repensar os objetivos educacionais e suas conexões com o mundo produtivo, a articulação saudável entre educação e economia, no sentido de superar o discurso improdutivo e contribuir para a inclusão social.

Para Rodrigues, a decisão para ser retrógrada, reacionária ou progressista é de natureza política. Portanto, depende da vontade individual, coletiva ou do próprio poder político. A partir da decisão é que se pode pensar com qual organização, com que tipo de funcionamento, a escola deseja se construir.

Os professores desempenham grande importância nesse papel, mas, segundo Gadotti (1993), comumente deixam transparecer maneira discriminatória de ver os pais e os alunos das classes populares e não se identificam como pertencentes a esta classe. Por outro lado, os docentes que apresentam maior vivência de trabalho com a comunidade geralmente demonstram visão mais crítica e mais política das práticas da educação. Ressaltam a necessidade de superação de posturas autoritárias dentro das escolas - compromisso político - e também a necessidade de constante aprimoramento e atualização da prática pedagógica - competência técnica.

Os profissionais que compõem a equipe diretiva nas escolas muitas vezes se sentem impotentes na superação destas posturas. É válido especificar algumas particularidades do depoimento dos diretores de escola, colhidos por Gadotti:

Os diretores dizem “não ter escolha”: ou se é “burocrata” e se “vive bem” com o supervisor, porque assim este “vive bem” com o delegado – assim, a escada hierárquica do “bem viver” vai subindo até o secretário – ou, o diretor “dá mais atenção à parte pedagógica de sua função” e, assim, embora “vivendo bem” com sua consciência de educador, “vive mal com o supervisor, com o delegado, etc. (1993, p. 48).

Os diretores se colocam, geralmente, em posição de mando, de superioridade e de autoridade em relação aos professores. Não se percebem como iguais num processo permanente de aprendizagem do que é escola e de qual a sua função. Limitam-se a resolver os problemas imediatos, sem vislumbrar a escola no futuro; não conseguem prever ou programar uma escola que *irá acontecer* a médio ou longo prazo, tampouco ponderar a influência desta escola na vida futura do aluno.

Todos os supervisores e pelo menos 60% dos diretores entrevistados nesta pesquisa, quando questionados se o “diretor está preocupado com o futuro dos alunos?” manifestaram suas angústias e dificuldades com a administração cotidiana:

“Ele acode o dia-a-dia e faz uma gestão momentânea”; “visa um ‘rendimento’, notas azuis para camuflar resultados para a supervisão, porém, aquela qualidade que servirá para o futuro não é preocupação. Azar do aluno... quando sair, que se preocupe”; “não há planejamento a longo prazo, nem acompanhamento ou avaliação. Mesmo quando planeja, há grande dificuldade em fazer acontecer. Acontecem imprevistos, geralmente ligados à burocracia administrativa”; “o diretor tem pouquíssima autonomia, fica apegado a certas determinações, sendo mais um preposto do Estado, que não enxerga o contexto”; “acho que o grande jargão do aluno crítico e participativo é coisa de documento e de conversa”; “o diretor fica afoito pela ‘ensinagem’, isto é, o cumprimento de planos e programas que não garantem qualidade nenhuma”.

É possível se observar consenso de que, quando os educadores que trabalham em uma escola se encontram em situações de descontentamento, desânimo, baixa remuneração ou sufocados pela inércia dos aparatos burocráticos, chegou-se ao “fundo do poço”.

Torna-se fundamental à escola auto-conhecer-se em relação ao edifício, aos recursos materiais, às pessoas, ao presente e ao passado, mas, sem privilegiar esta vertente interna. A gestão escolar centrada em si própria e na escola é gestão fechada, que não se possibilita perspectiva desafiadora e que, acima de tudo, é bloqueadora das potencialidades de seus usuários. Uma gestão escolar aberta, preocupada com as camadas populares, com o seu presente e futuro, pressupõe relacionamentos efetivos com essa comunidade, mas também com entidades oficiais e privadas, além das já usuais - como os órgãos da Administração Educativa de que depende. De acordo com Brito (1998, p.71), “quanto maior for o número e a diversidade de entidades com que a escola se relaciona, maiores e melhores serão os

resultados do intercâmbio, mais sólida será a gestão e mais multifacetadas serão as vertentes das influências a que estará sujeita”.

Se a escola criar forte dependência apenas dos órgãos administrativos, evidentemente limitará muitas possibilidades que lhe poderão ser criadas com a diversificação de relações.

Gadotti (1993) fala da impossibilidade de se isolar a escola de toda a crise atual e lembra a educadora soviética Krupskaya e o educador brasileiro Paulo Freire que, quase com as mesmas palavras, denunciaram essa escola neutra e burocrática como escola criminosa, portadora do vírus da necrofilia. Ao mesmo tempo, lutaram por uma escola viva, pela *educação biófila*, isto é, uma educação que forme para a vida e não para a morte e a doença.

Rodrigues (2000) também observa características de escola afinada à perspectiva das classes trabalhadoras. Estabelece, entretanto, crítica em relação ao desvio da tarefa central que transforma a escola em um instrumento de múltiplas funções, como se configurasse instituição capaz de resolver as inúmeras tarefas complementares na sociedade, como, por exemplo, em aparelho para solucionar a questão da fome, da crise social, do desemprego, da saúde, da segurança. Aponta e questiona a naturalidade com que já se afirma que a criança frequenta a escola por causa da merenda escolar. Para ele, do ponto de vista da educação escolar, as tarefas centrais são a alfabetização e o ensino de história, de geografia e de ciências. Assim, elenca as funções da educação escolar como as de:

[...] preparar o indivíduo para o exercício da cidadania moderna, para a modernidade. Isto quer dizer, formar o homem capaz de conviver numa sociedade em que se cruzam interveniências e influências mundiais da cultura, da política, da economia, da ciência e da técnica (2000, p. 56).

Uma formação escolar necessária aos tempos modernos não deve preparar o homem para cultura que sirva para a aldeia, pois as relações políticas, econômicas, científicas e técnicas são universais, são globalizadas. É necessário romper com as barreiras individuais e locais, que não comungam também com a idéia de formação para uma sociedade do futuro. Faz-se urgente a escola que prepare o homem do presente, para a realidade e para a sociedade presente. O desafio se configura como a escola gratuita e democrática que

cumpra este papel, com a colaboração da família, caso esta esteja preparada, ou garanta esta função por si mesma, quando a família não estiver devidamente pronta. “A escola, em si, não forma o cidadão; a escola o prepara, o instrumentaliza, dá condições para que ele possa se formar e se construir” (RODRIGUES, 2000, p.56).

Muitas alternativas para adequar esta nova escola carecem ser pensadas. Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (1999, p.25), “A revolução tecnológica, por sua vez, cria novas formas de socialização, processos de produção e, até mesmo, novas definições de identidade individual e coletiva”. Diante dos desafios que se apresentam para este mundo globalizado, a educação surge como recurso absolutamente necessário à construção de uma sociedade mais justa, mais humana, mais igualitária e recurso indispensável para a humanidade na construção da paz, da liberdade e da justiça social. Conforme o Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI para a UNESCO (EDUCAÇÃO, 2001, p.11): “entre outros caminhos e para além deles, como uma via que conduz a um desenvolvimento mais harmonioso, mais autêntico, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões e as guerras”. Assim, a qualidade poderá promover ordenação social e ser fator essencial no convívio entre as pessoas.

Freire (1999, p.45) declara ainda que “não há sombra de dúvida em torno do direito que as crianças populares têm de, em função de seus níveis de idade, serem informadas e formarem-se de acordo com o avanço da ciência”. Assim, apesar de sua contínua preocupação com as classes populares e defesa incondicional do seu saber, respeitando e acatando certos métodos populares de buscar o conhecimento ou sugerindo avaliação das crianças populares com instrumentos que, a priori, não ofereçam vantagens indiscutíveis a outros segmentos de classe, Freire nunca defendeu pensamento basista, “qualidade” que negasse a essas crianças o conhecimento científico e artístico que constituem o patrimônio cultural do país.

A qualidade a que se almeja é a que propicia a aquisição da competência histórica do sujeito em ser participativo, com reais possibilidades de ação e intervenção na sociedade. É ainda a base da educação emancipatória, tão defendida por Libâneo.

Justificada, então, a opção pela qualidade social do ensino, pode-se asseverar que uma organização educacional só produzirá essa qualidade se apresentar a nítida clareza dos

seus princípios. Para isso, é fundamental que conheça as necessidades de sua clientela e de todos os que estiverem envolvidos no atendimento a este público. Mormente ao trabalho dos gestores da escola, recai a responsabilidade aglutinadora do diagnóstico e da clarificação coletiva. Se, em cada uma das escolas, não houver total transparência, se não forem propiciados recursos adequados, se os processos não forem devidamente diagnosticados, subsidiados, avaliados e redirecionados, a sociedade brasileira continuará o eterno lamento da falta de qualidade de ensino na escola pública.

CAPÍTULO 4 - DIRETOR DE ESCOLA: COMPROMISSO SOCIAL E EDUCATIVO

A pretensão deste trabalho não se limita à caracterização do diretor escolar, nem à análise das suas possibilidades de atuação já tradicionais ou à definição do seu contexto de trabalho, mas, essencialmente, ao aprofundamento das possibilidades de atuação deste profissional, vinculadas aos compromissos social e educativo da escola. Assim, torna-se proeminente analisar aspectos relativos à responsabilidade social não-assistencialista da escola e de seu diretor. Argumenta-se a favor de um currículo capaz de propiciar formação que leve crianças e adolescentes a pensarem e agirem como cidadãos emancipados individualmente e engajados coletivamente.

4.1 A RESPONSABILIDADE SOCIAL NA ESCOLA

No momento atual, percebe-se inquietude no âmbito educacional em relação à necessidade de a escola realizar trabalho que vise sensibilizar e formar alunado autônomo, responsável e comprometido em relação à comunidade em seu entorno e à sociedade em geral.

Questionados sobre a responsabilidade social da escola, os educadores ouvidos para esse trabalho demonstram unanimemente acreditar na importância desse compromisso. Aproximadamente 82% entendem ainda que a escola tem procurado corresponder a essa expectativa. Porém, quando conclamados a explicar, é notória a opinião generalizada de que o compromisso se resume a apenas um ou, no máximo, dois aspectos de abrangência. Tal fato permite concluir que suas representações referentes a esse complexo e multifacetado processo se configuram como absolutamente restritas.

Foi assinalado este compromisso social da escola quando consideraram, por exemplo, que esta instituição participa ou se envolve com a comunidade; traz benefícios à

comunidade a que pertence; propõe-se a construir uma sociedade ética e política; promove eventos para estimular o engajamento; trabalha bons conteúdos e tem bons professores; desenvolve projetos; promove a inclusão; organiza projetos assistenciais e estimula a solidariedade; engaja-se em campanhas como a que mobiliza esforços para a doação de agasalhos ou de cestas básicas; preocupa-se com o combate à dengue; percebe as necessidades da família e atua no sentido de resolver o problema; conscientiza para a preservação do meio ambiente; estabelece regras de convivência; forma o indivíduo; desenvolve participação e criticidade; prioriza a formação de valores; não ignora os problemas trazidos de casa pelas crianças; apresenta-se disposta a ouvir; não enfatiza só os conteúdos acadêmicos; ensina o aluno até que este alcance o aprendizado; promove mudanças e transformações sociais; atende às necessidades dos alunos; trabalha os talentos humanos; leva alunos e professores à realização pessoal; desenvolve o empreendedorismo e a iniciativa; propicia educação de qualidade; ajuda o aluno a conhecer o seu universo interior para que possa conviver melhor em sociedade; promove aprendizagem de conteúdos e valores; amplia o capital humano; desenvolve competências e habilidades; desenvolve consciência cidadã; desperta potencialidades; oportuniza a melhoria das condições de vida de seu público; forma o cidadão dentro do seu contexto; conscientiza para direitos e deveres; estabelece regras de convivência; preocupa-se com o bem estar do aluno; faz visitas pedagógicas a lugares interessantes; atende às cobranças da sociedade; atende às dimensões política, ética e estética; promove o diálogo; combate o egocentrismo; exerce funções que competem a profissionais como psicólogo, fonoaudiólogo e assistente social; desenvolve liderança; compromete-se com as expectativas dos pais; educa para a vida; envolve a família; dentre outros.

Pode-se ilustrar a referida visão parcial e multifacetada por meio do depoimento da professora P4 que, ao ser interpelada, respondeu o que para ela parece traduzir o compromisso social da escola:

“Aqui na nossa escola, por exemplo, essa semana eu vi uma situação com a diretora. A menina estava com piolho, aí, a diretora chamou a mãe e a mãe falou: ‘- Eu não tenho dinheiro’. Quer dizer, até papel de levar e pagar para essa menina cortar o cabelo e comprar o remédio a escola está tendo, entendeu?”

Entretanto, apesar de atribuírem relevância à questão, alguns educadores pensam que a escola não tem cumprido satisfatoriamente esse papel, como se constata na fala do professor P18: “Não creio que tenha esse compromisso social, pois não tenho visto e verificado nenhuma ação nesse sentido”, e do diretor de escola D3:

“Eu acho que a escola não está atenta. É só ver a questão da indisciplina. O que é indisciplina na escola? São as próprias pessoas se manifestando. O aluno não faz aquilo porque ele é ruim, não é nada disso, não. Não é porque ele é um bandido que ele faz aquilo. É um momento de contestação, já que aquele conteúdo não está servindo em nada para ele”.

E, por fim, a fala do funcionário F7, que percebe uma escola com intenções, mas ineficaz: “Acho que a escola até tenta entrosar com a parte de fora dela, mas, na maioria das vezes, não consegue. Fica só no conteúdo”.

Observadas algumas das representações dos educadores escolares entrevistados, faz-se relevante agora destacar o que se acredita ser o compromisso social da escola e especialmente do gestor escolar.

Deve-se considerar a priori conhecimentos relativos à constituição da cidadania. A expressão cidadania provém da palavra latina *civitas*, que significa cidade. Para Prado (2000, p.13), “O cidadão, porém, é mais do que apenas o habitante. É aquele que está interessado no que acontece em sua comunidade. Para alunos e professores, a cidade é a escola”.

Porém, o conjunto de transformações sociais por que vem passando o planeta aponta para a necessidade de quebra de paradigma e para o aparecimento de um novo homem - não apenas o cidadão comum, mas, sim, o hoje chamado “cidadão planetário”. Este indivíduo é aquele que leva em conta sua responsabilidade diante do planeta e adquire consciência plena de direitos e deveres. Configuram-se como pessoas que visualizam e contextualizam problemas socioambientais atuais nos seus diversos níveis e capacidades e adquirem competências para interferir e participar da construção de uma sociedade possível, conscientes da responsabilidade social de cada indivíduo pelo coletivo.

Em relação à educação ambiental, particularmente, é comum se deflagrarem concepções ingênuas nas escolas. Os discursos preservacionistas são efetivos, mas, as ações, praticamente inexistentes. É neste sentido que a complexidade dessas concepções exigem a formação de um cidadão capaz de atuar no seu meio e alterar os hábitos e valores.

As inúmeras decisões implicadas neste processo vão desde a consciência para o não-consumismo - que se posiciona contra aquela atrelada à cultura do descartável - às questões ambientais relacionadas à sobrevivência dos indivíduos. Articulam-se às questões do desemprego, da fome, da exclusão social, da moradia, da ocupação inadequada do solo, do saneamento básico, da má distribuição de renda, da utilização consciente da água, da violência, entre outras.

Cabe ao homem do século XXI estar comprometido com essas responsabilidades e atitudes, portando visão ampliada de mundo e de cosmos.

Ser cidadão planetário significa cuidar do nicho ecológico próximo com uma concepção crítica e ampla. É providencial que o indivíduo se dê conta de que a solidariedade universal deve prevalecer em função do nicho maior que é a Terra. Além disso, os processos de relacionamentos diversos entre pessoas, empresas, ou qualquer forma de organização, dificilmente serão controlados pelos sistemas de informações vigentes. Por esse motivo, surge a necessidade de se estabelecerem padrões éticos. Essa é também tarefa para um cidadão planetário, isto é, assumir-se como sujeito de ação e buscar garantir o futuro da humanidade em perspectiva de equidade social.

Nesse sentido, são válidas as reflexões do conceituado pensador Edgard Morin (2001, p.106) que apontam serem necessários à educação do futuro alguns saberes indicadores de caminhos para problemas que, apesar de fundamentais, permanecem totalmente ignorados ou no esquecimento. São classificados por Morin como “Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro” - nome também atribuído à sua obra - e merecem ser examinados em todas as sociedades e culturas atuais. Dentre esses saberes fundamentais, pode-se destacar o sétimo, “A ética do gênero humano”, que chama a atenção para a necessidade de a educação conduzir à antro-po-ética - que compreende “a esperança na completude da humanidade, como consciência e cidadania planetária” -, levar em conta o caráter ternário da condição humana - que é ser indivíduo/sociedade/espécie -, e estimular a adoção da tarefa de se “trabalhar para a humanização da humanidade, desenvolver a ética da solidariedade, da compreensão e ensinar a ética do gênero humano”.

Para Ferreira (2001, p. 303), “Esta ética não poderia ser ensinada por meio de lições de moral, mas formando as mentes com base na consciência de que o humano é, ao mesmo tempo, indivíduo, parte da sociedade, parte da espécie”. Dessa forma, torna-se fundamental

atentar-se para as evoluções individuais e para a participação comunitária, que certamente proporcionariam a cada um a consciência dos próprios valores humanos e, por conseqüência, o comprometimento com responsabilidades e atitudes mais amplas relativas a inúmeras questões sociais, como desemprego, violência, fome, exclusão, moradia, saneamento básico, uso consciente da água, e outras.

Por isso, a função social da escola ultrapassa a transmissão ou a troca de conhecimentos em sala de aula. Muitas vezes, atribui-se pouca importância para o fato de que a escola é um importante espaço de socialização, de convivência humana e de formação desse cidadão planetário. Assim, as expectativas da comunidade circundante à escola não são atendidas, e a socialização solidária não é um aspecto valorizado pela equipe escolar.

Há de se considerar que o grupo mais próximo da escola é justamente aquele constituído por sua comunidade próxima, já que alunos, professores, funcionários e gestores são transitórios e a comunidade permanece por gerações.

Na legislação brasileira, especialmente na Constituição (1988) e na LDB (9394/96) , estão explicitadas as finalidades da educação nacional. A Constituição, por meio do artigo 205, expressa que a educação “é um direito de todos e um dever do Estado e da família. Sua finalidade é o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Pensar no pleno desenvolvimento do educando significa valorizar, mas também, em muito, extrapolar a tarefa de transmissão dos conhecimentos tradicionais. Afinal, o saber sistematizado não tem um fim em si mesmo, mas, conforme artigo 22 da LDB, é “meio para atingir a finalidade de desenvolver o educando de maneira plena, de prepará-lo para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. Percebe-se, entretanto, que os conhecimentos sistematizados, prioridade no fazer escolar, têm sido pouco relevantes para outras dimensões da vida do educando. O momento contemporâneo, configurado pela sociedade do conhecimento, requer aprendizagens diferenciadas. É necessário que se atente, por exemplo, para as formas de convivência entre as pessoas, ao respeito às diferenças, à valorização da cultura escolar e à aproximação do educando ao mundo do trabalho.

Se o inciso I do artigo 206 da Constituição e o artigo 3º da LDB expressam a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, implicam na democratização social do saber. Apesar de o acesso a escola depender de condições econômicas e sociais externas à esfera que esta instituição abrange, este não deve ser fato desmotivador do estabelecimento de articulações com outros órgãos, como a Secretaria de Educação. Novas possibilidades precisam ser pensadas, formas de gestão construídas e responsabilidade coletiva assumida.

Percebe-se que o ideal de educação para todos ainda não foi plenamente atingido. É evidente no país a história educacional excludente, em que considerável parcela da população não frequentou as escolas em idade adequada.

Pensar na função social da escola e no desenvolvimento pleno do educando inclui a concepção de educação a partir dos quatro pilares da educação estabelecidos na década de 1990 - assunto já discutido neste trabalho por meio das reflexões propostas pelo Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, promovido pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura): o aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a conviver e o aprender a ser. Se a escola tradicionalmente priorizou o aprender a aprender, é justo que se ocupe na atualidade com mais desvelo dos outros três princípios propostos.

Outros aspectos que não devem ser omitidos são a sensibilização e o desenvolvimento do protagonismo adolescente e jovem para as necessidades mais prementes dessa comunidade, incluindo, inclusive, o estímulo ao trabalho voluntário. Tal atuação pode, por sinal, apresentar-se de maneiras variadas, envolvendo, por exemplo, campanhas culturais e de saúde pública; prática de atividades físicas e esportivas; conscientização ligada à alimentação saudável; campanhas de arrecadação de roupas e de alimentos; movimentos que conscientizem para a preservação ambiental, de economia de energia elétrica, de água e de outros recursos; visitas a hospitais, creches e asilos; enfim, para que o jovem se comprometa no mínimo com o seu entorno, no sentido de subsidiar a melhoria da qualidade de vida da população.

Também não faz parte do perfil da escola “social” marginalizar o relacionamento mais informal com a comunidade, na promoção de encontros em datas comemorativas específicas ou outras, pois este é um importante fator de incentivo à confiabilidade mútua,

ao estreitamento de laços e ao estímulo às trocas específicas ligadas às principais finalidades da escola.

Indagada sobre suas relações com a escola, a comunidade deixa transparecer que o contato normalmente se efetua por meio de comunicados e convocações para reclamações sobre os filhos. Dessa forma, reage também de forma desinteressada, conforme manifestação dos gestores escolares. A escola, assim, dificilmente se concretiza como lugar de trocas de experiências e aprendizagens mútuas, que alternem saberes. Esta instituição ainda continua significativamente indecifrável para a comunidade, que quase nunca é solicitada para a tomada de decisões que influem na formação dos seus filhos.

Outro aspecto imprescindível para caracterizar o compromisso social da escola é pensar em sua articulação com as novas tecnologias de comunicação e informação. Afinal, atualmente, podem claramente ser notadas profundas modificações na vida das pessoas e da sociedade, a partir dos avanços promovidos por estes fatores.

O conhecimento, matéria-prima dos meios escolares, já não está mais disponível apenas nas bibliotecas ou nas salas de aula. Conforme já especificado ao longo deste trabalho, a escola não pode absolutamente prescindir desse tipo de formação. Pensar nesta instituição e em sua função social inclui a possibilidade de buscar este conhecimento não apenas nos meios tradicionais, mas vislumbrar outras alternativas como, por exemplo, as informações veiculadas por rádio, jornais, revistas, televisão e, sobretudo, pelo computador por intermédio da Internet. Não dominar equipamentos modernos e de algumas tecnologias pode significar grandes desvantagens para as pessoas em suas áreas de atuação.

Em uma dimensão pessoal, esse é um conhecimento que o gestor se vê exigido a buscar. Além disso, faz-se necessário que os dirigentes escolares vislumbrem que mesmo as escolas localizadas em locais pobres e distantes devem ter acesso à tecnologia. Afinal, são profissionais dos quais se espera que saibam avaliar os danos individuais e sociais que a exclusão tecnológica e digital causa aos alunos e professores que estão sob a sua liderança.

A função social da escola está também intimamente relacionada com a formação inicial e continuada de todos os educadores. A dos professores, que são os mais próximos na atuação com os alunos, e a dos gestores, que necessitam de uma visão atualizada e globalizante, além de motivação e comprometimento profissional para discutirem, liderarem, sistematizarem reflexões, implementarem, acompanharem e avaliarem práticas,

no âmbito da sala de aula e fora dela. Assim, estes profissionais poderão contribuir e até mesmo garantir a tão almejada qualidade de ensino para a maioria da população da escola pública, na já discutida perspectiva dessa mesma classe. Não foi por acaso que a formação dos gestores escolares e a qualidade de ensino para as classes trabalhadoras foram temas enfatizados neste trabalho.

Como a escola poderia cumprir sua função social se o processo de gestão prescindisse de finalidades como democracia, participação, justiça e liberdade e priorizasse as tão propaladas estruturas hierarquizadas e burocráticas, com predomínio das relações autocráticas? Também aqui, justifica-se a exaustiva exploração das questões relativas à análise dos resquícios e impregnação das teorias clássicas e dos modelos gerais de administração nos ambientes escolares e, no contraponto, o tratamento relativamente criterioso das mais salientes características da gestão democrática da escola pública. Nessa investigação, enfatizou-se a relevância que se deve atribuir às formas de provimento de cargo de diretor de escola. Afinal, se esta não garante por si uma gestão democrática, não deixa de se constituir um fator indispensável para se atingir esse objetivo. Acredita-se que as questões relacionadas à gestão democrática da escola componham condições essenciais para o compromisso social desta instituição e que nelas resida o principal aspecto do desempenho dos gestores escolares. Com o papel destes profissionais não há a menor compatibilidade a marginalização, por meio de uma gestão autocrática, de uma comunidade inteira, formada por alunos, professores, pais e funcionários.

Acresce-se à esta reflexão o já efetuado exame a respeito da racionalidade interna e externa da escola. Se não discute com sua comunidade seu currículo, seus objetivos, suas competências e metas, seus conteúdos e avaliação; se não possibilita recursos materiais, pedagógicos e humanos que viabilizem o trabalho planejado por todos; se não estimula talentos e potencialidades; se não proporciona o empreendedorismo e a iniciativa; se não desenvolve lideranças; se não atende às expectativas da população; sem esses posicionamentos, a escola não está atenta ao seu compromisso social e ignora sua possibilidade de promover transformação.

Vale também enfatizar, mesmo sem contemplar toda a relevância que o assunto requer, que, apesar de a função avaliativa estar intimamente relacionada à promoção de um ensino de qualidade - que possibilite aos alunos e aos professores as descobertas de suas

dificuldades e tropeços; apresente-se como um instrumento a serviço da aprendizagem; promova tomada de consciência recíproca; possibilite troca de experiências entre professores; indique necessidade ou não de recuperação para alunos e capacitação para professores -, em muitos momentos, reveste-se de sua tradicional conotação exclusiva e se constitui em uma espécie de “acerto de contas” do professor para com o aluno. As conseqüências da chamada avaliação classificatória ainda se traduzem em reprovação e conseqüentemente em evasão. O insucesso discente promove o afunilamento histórico demonstrado pelos números de entrada e saída dos alunos da escola. Pesquisas confirmam que a repetência tem tido “predileção” pelos alunos mais pobres, justamente aqueles que mais precisam da escola. As conseqüências, já exaustivamente divulgadas, somadas a outras dificuldades dos processos avaliativos, causam danos muitas vezes irreversíveis para o alunado. Grande parte dos professores é ainda impregnada de mitos e crenças e a avaliação continua povoada de controvérsias e desafios. Compete aos gestores mais essa demanda de interferência no sentido de reafirmar o compromisso de todos, na escola, de ensinar mais e melhor.

Ao se atentar para os inúmeros fatores que compõem o espectro das causas sociais, é possível notar que o antigo administrador escolar parece não compactuar com a realidade. Justifica-se, assim, o aparecimento do gestor, ou da equipe gestora - elementos-chave de todo este processo, seja na cobrança das condições aos órgãos superiores ou na liderança da sistematização dos trabalhos no âmbito interno. Nessa soma de forças, torna-se essencial a participação consultiva e deliberativa dos Conselhos Escolares no processo em que as decisões individuais merecem invalidação.

Outra alternativa, que poderia revolucionar as práticas de gestão e transformá-las em possibilidades reais de “gestão democrática”, é a substituição do atual modelo monocrático por um outro que fosse plural. A administração da escola, então, seria ocupada por um colegiado, constituído por profissionais com vínculo com a instituição, previamente submetidos a concurso a fim de se testar competência técnica e, em seguida, à eleição. Este grupo se configuraria como a “Comissão Gestora” e não teria vitaliciedade no cargo. A gestão se estenderia por validade temporária, como, por exemplo, por três anos para cada comissão. A atuação poderia ser feita em sistema de revezamento entre as funções de gestor administrativo, gestor pedagógico e gestor social. Seriam ainda adotadas avaliações anuais

sobre as atividades da comissão. Evidentemente, a adoção de tais medidas apresentariam como consequência acréscimo aos custos financeiros, mas os benefícios para com a educação justificariam sobremaneira essas medidas.

Outra característica que merece destaque é a de que uma escola com perfil social não impõe aleatoriamente suas regras de funcionamento. Estabelece contratos com professores, funcionários, alunos e pais, mesmo que por meio da representatividade dos Conselhos, além de publicizar e renegociar sempre que necessário. Para Torres:

Inúmeras vezes, as normas, criadas e monopolizadas por aqueles que detêm o poder, transformam-se em cúmplices do exercício arbitrário da autoridade, em trincheiras para legitimar um estado de coisas e uma tradição que não se quer mudar, em ferramentas para obstaculizar a expressão e a comunicação tão essenciais a uma educação genuinamente democrática e à própria democracia (2001, p. 63).

Aspecto também imprescindível para o posicionamento em relação ao compromisso social está vinculado à inclusão dos portadores de necessidades especiais. A valorização das diferenças, em geral, apresenta-se como fundamental para que sejam respeitadas as variadas formas de perceber o mundo e ainda os diferentes ritmos de aprendizagem. Muitas vezes, é nessa diferença que mais se aprende e é nela que as trocas se tornam mais possíveis. À escola cabe desenvolver este olhar acolhedor para a totalidade de seus alunos.

Em relação aos conteúdos escolares, pode-se observar que tratá-los de forma fragmentada ou compartimentada, em disciplinas estanques, não tem correspondido às expectativas da sociedade contemporânea. Neste sentido, a maneira de se trabalhar por meio do desenvolvimento de projetos merece ênfase. Com esta abordagem, são estimuladas novas e distintas metodologias, como o trabalho em grupo, o protagonismo de alunos e professores, a utilização de múltiplos materiais, a abordagem em rede que propicia a integração e a inter-relação, promovendo-se, assim, a interdisciplinaridade. O investimento na contextualização garantirá a articulação dos conhecimentos prévios com as aprendizagens significativas.

Em relação aos conhecimentos que transitam pela escola, far-se-á, a partir de agora, tratamento mais zeloso, relacionado a aspectos julgados como nucleares para a compreensão do compromisso social da escola.

4.2 INFLUÊNCIA DO CURRÍCULO NA FORMAÇÃO SOCIAL DOS DISCENTES

Em que pese a relevância de todos os fatores anteriormente considerados, a promoção da função social da escola está relacionada, acima de tudo, a dois aspectos ligados ao currículo e aos conteúdos escolares. Estes aspectos, encarados nesta pesquisa como prioritários, dizem respeito ao desenvolvimento de competências que aproximam o aluno do mundo do trabalho e à valorização da cultura escolar como uma real possibilidade de engajamento.

Antes de tratá-los com mais vagar, cabe miúda digressão que procurará elucidar, com base em Morin, algumas imperfeições e enganos no trato com o conhecimento corrente. Dentre os saberes necessários para a educação do futuro, já no primeiro explicitado, o autor chama a atenção para “As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão”. Sugere que se examine a natureza do conhecimento e propõe como primeira necessidade para se evitar o erro e a ilusão o “conhecimento do conhecimento”. Ao se constituir em ferramenta desprovida de análise em sua natureza, poderia vedar as possibilidades de clareza sobre o conhecimento humano, seus dispositivos, suas enfermidades, suas dificuldades e suas tendências ao erro e à ilusão, já que “o conhecimento não é um espelho das coisas ou do mundo externo” (2001, p.20).

Dentre as possibilidades de erros, ressalta-se a do erro intelectual. Afinal, como coloca o autor (2001, p.20), “o conhecimento, sob a forma de palavra, de idéia, de teoria, é fruto de uma tradução/reconstrução, por meio da linguagem e do pensamento e, por conseguinte, está sujeito ao erro”. Cabe atentar-se para a identificação das ilusões, que podem estar na memória - já que a mente humana seleciona as lembranças convenientes - e até nos paradigmas que controlam as ciências. Neste sentido, a organização do sistema formador de idéias também é seletivo e resiste às imagens inimigas, contrárias ou inconvenientes.

Já o seu segundo saber, “Os princípios do conhecimento pertinente”, alerta para a necessidade de atenção especial ao contexto. Justifica que a realidade e os problemas são cada vez mais multidimensionais, multidisciplinares, globais, planetários e transversais e, portanto, precisam ser tratados em sua complexidade. Percebe-se, porém, que a forma como

são hoje abordados apresenta, em geral, formatos desunidos, divididos e compartimentados, traduzindo ampla inadequação.

O conhecimento que se julga pertinente não poderia fragmentar elementos articulados que constituem uma totalidade, como aqueles ligados a aspectos econômicos, políticos, sociológicos, psicológicos e afetivos. “Há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si” (2001, p.38). Dessa forma, em relação ao conhecimento, um dos principais desafios que se apresenta é o de visualizá-lo na perspectiva de complexidade e não na de simplificação.

Torna-se, então, prudente que a educação deite olhar sobre o paradoxo construído por ela mesma: avanços gigantescos em todas as áreas do saber científico e da tecnologia, por um lado, e cegueira em relação a conhecimentos simples e fundamentais, por outro. Aspectos estes que deveriam ter sido “tecidos juntos”, que requerem o olhar da complexidade, e cujos parcelamento e compartimentação promovem erros e ilusões. Faz-se pertinente, desse modo, a atenção com as possibilidades de equívocos especialmente nas escolas, já que, nestas, o conhecimento traz consigo exaustivas simplificações e inúmeras subjetividades.

Em retomada do primeiro aspecto citado, para elucidar com mais inteligibilidade o que se compreende como fundamental para o compromisso social da escola, é oportuno esclarecer que, na atualidade, a instituição escolar, especialmente aquela destinada às séries finais da Educação Básica, apresenta conhecimentos abstratos e distantes do mundo real. Tal fato justifica remoção à análise da possibilidade do erro ou da ilusão a que se refere Morin. Esta escola não tem priorizado o “aprender a fazer”, que traduz competências para a aplicação concreta tanto do ponto de vista do conhecimento acadêmico quanto de uma aproximação do mundo laborioso, já que grande parte de sua clientela não será requisitada para o ensino superior.

O mundo real requer mais do que se tem feito no cotidiano escolar. Demanda habilidades práticas que possam consolidar teorias desenvolvidas pela civilização e conhecimentos conceituais que se perpetuam no mundo dos ofícios. E, para o desenvolvimento de competências que qualifiquem para o trabalho, torna-se indispensável o estabelecimento de parcerias com profissionais da comunidade, com núcleos de

capacitação profissional, com empresas variadas, com oficinas de trabalho, com o comércio local, enfim, com o âmbito dos negócios em geral. É conveniente lembrar ainda que qualificar para o trabalho é diferente de habilitar para o trabalho. A sugestão não é, portanto, a de que a Educação Básica deixe de trabalhar as competências de formação para se individualizar em ensino profissionalizante.

Quando considera especificamente o Ensino Médio, Menezes (2001, p.3) aponta que havia em 1999, no Brasil, pouco menos de 8 milhões de alunos matriculados contra 2,5 milhões no Ensino Superior. Em São Paulo, tais números se apresentavam como mais de 2 milhões no Ensino Médio e menos de 800 mil no Ensino Superior¹³

Assim, de cada três alunos que freqüentavam o Ensino Médio, dois não ingressam nas universidades. Procuravam engajamento em empresas ou tentavam se consolidar como trabalhadores autônomos, mas não era incomum que tivessem que se submeter ao subemprego ou mesmo ao desemprego.

Dados recentes fornecidos pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), demonstram que havia em 2005, no Brasil, pouco mais de 9 milhões de alunos matriculados no Ensino Médio (INSTITUTO NACIONAL..., 2006) contra aproximadamente 4,5 milhões no Ensino Superior (INSTITUTO NACIONAL..., 2006b). No Estado de São Paulo, tais números referentes ao mesmo período se apresentam como cerca de 2 milhões no Ensino Médio e aproximadamente 1,2 milhão no Ensino Superior, segundo a mesma instituição. Apesar da melhora nos índices, constata-se que pelo menos a metade dos alunos que concluem o Ensino Médio ainda não têm acesso ao Ensino Superior.

O mesmo autor lembra a importância de serem contemplados conhecimentos úteis para essa grande parcela de alunos que terminará a Escola Básica, à qual só restará a imediata procura de um ofício que lhe permita a própria subsistência ou o subsídio à família. Sugere, então, que sejam trabalhados, de maneira viva e prática, conhecimentos que envolvam:

A identidade civil, cultural ou fiscal de cada jovem cidadão, nisso incluídas a obtenção e a compreensão de sua documentação (RG, CPF, título de eleitor ou passaporte) à vida comunitária e política, com a clara

¹³ Valores arredondados de dados estatísticos de 1999, em Números da educação no Brasil INEP/MEC 2000.

compreensão de seus poderes, leis e impostos e com exercícios de debate e participação política, a capacidade de se situar e de se locomover nas cidades, entre elas, conduzir veículos; os cuidados com sua saúde, com o conhecimento dos serviços públicos ou privados de acompanhamento, prevenção e tratamento; a compreensão dos muitos sistemas dos quais depende a vida contemporânea, como o sistema bancário, o previdenciário e o securitário, com o acesso a seus dispositivos e documentações (carteira de trabalho, conta bancária); o conhecimento e acesso aos equipamentos culturais e desportivos de cada cidade e região; as condições para bem-estar e equilíbrio emocional e afetivo, com oportunidades para partilhar experiências e problemas do convívio amistoso, amoroso ou familiar (2001, p. 7).

No entanto, parecem passar despercebidas à escola as expectativas, as necessidades e as perspectivas de vida desse grande contingente de alunos. Esta instituição deixa, desse modo, de colaborar no desenvolvimento das potencialidades, competências gerais e habilidades específicas de seu público.

Também está presente nessa escola todos os que pleiteiam o ensino superior e precisam vencer a barreira do vestibular, passaporte indispensável para este nível de ensino. Assim, é importante que esta instituição reconheça a pluralidade de seus alunos e esteja atenta às metas peculiares dos diferentes conjuntos. Enquanto não houver escolas diversas, ou currículos diferentes dentro das mesmas para se atender a expectativas díspares, a escola do presente não pode ignorar os projetos pessoais e, inclusive, a falta deles.

O autor ainda chama a atenção para as formas tradicionais de ensino, configuradas por professores agentes e alunos pacientes, e espera que a nova escola seja:

Um projeto de realização humana recíproca e dinâmica de alunos e professores numa relação que deverá estar mediada não somente por conteúdos disciplinares isolados, mas também articulados com questões reais apresentadas pela vida comunitária, pelas circunstâncias econômicas, sociais, políticas e ambientais de seu entorno e de seu mundo (2001, p. 5).

Talvez ainda seja necessário tempo para que se possa substituir pedagogia em que os professores discursam e escrevem no quadro, enquanto os alunos permanecem perfilados, para práticas que contemplem variedade de atividades implementadas por meio de leituras, pesquisas, investigações empíricas e bibliográficas, projetos individuais e coletivos, aplicação concreta mediante parcerias com organizações não-governamentais

(ONGs) ou com a iniciativa privada, e envolvimento diverso com a comunidade extra-escolar.

Desse modo, é imperioso que a escola assuma sua dimensão humanista, isto é, propicie “condições para que os alunos desenvolvam confiança e auto-estima, valores humanos, interesses culturais, autonomia econômica e consciência social” (MENEZES, 2001, p. 4). Este deve representar um novo desafio, uma vez que a escola não deve desguarnecer todas as funções que já exercia antes.

O segundo aspecto que se elegeu como prioritário para que a escola cumpra sua função social diz respeito à percepção de que ela pode ser centro criador e irradiador da cultura popular e espaço de organização política da própria sociedade.

Para Freire: “A escola, como espaço de ensino-aprendizagem será então um centro de debates de idéias, soluções, reflexões, onde a organização popular vai sistematizando a sua própria experiência” (1999, p.16). Dessa forma, os alunos, especialmente os filhos das classes laboriosas, poderiam paulatinamente criar, transformar e se apropriar de conhecimentos e cultura que permitiriam sua emancipação.

Uma forma mais tradicional e elitista do conceito de cultura, segundo a expressão de C. Camilleri (1985, apud FORQUIN, 1993, p.11), pode ser entendida como: “o conjunto das disposições e das qualidades características do espírito cultivado (erudito, com muitos conhecimentos)”. Porém, aquele proveniente das ciências sociais contemporâneas, Forquin considera como:

Um conjunto de traços característicos de modo de vida de uma sociedade, de uma comunidade ou de um grupo, aí compreendidos os aspectos que se podem considerar como os mais cotidianos, os mais triviais ou os mais inconfessáveis[...] que não são objeto de uma transmissão deliberada, institucionalizada, mas objeto apenas de aprendizagens informais (1993, p. 11).

Existe entre educação e cultura uma relação estreita. Tal fato pode ser notado tanto em relação à educação um sentido mais amplo, que abrange aspectos formativos e socializadores do indivíduo, quanto à que se restringe ao domínio escolar.

Além disso, as pessoas criam e recriam a cultura, fazendo surgir outras específicas que apresentam uma série de características ligadas ao conjunto de valores, ao grupo de crenças, às expressões artísticas semelhantes.

Os discursos praticados por instâncias como a ciência, a política, a religião ou mesmo aqueles proferidos nas empresas, nos clubes, nas associações ou na escola têm que passar pelo crivo das pessoas no cotidiano de suas vidas. Assim, pode-se considerar que as influências provêm tanto por meio de aspectos oriundos da sistematização cultural geral da sociedade, quanto pela cultura específica resultante das experiências pelas quais se passa no cotidiano. É devido a essas razões que a representação das pessoas e a forma como incorporam essa cultura não traduzem uma assimilação passiva e reprodutora. Todos são sujeitos e agentes da própria cultura e história.

Chervel, fundamentado em suas pesquisas sobre as disciplinas escolares, revolucionou as bases do entendimento da função da escola básica. Para este autor, a escola é um lugar onde conhecimentos são criados, inclusive aqueles específicos das disciplinas curriculares. A comunidade escolar é capaz de criar uma cultura que, entretanto, geralmente não é suficientemente valorizada. Assim, segundo Chervel (apud PROGESTÃO, 2004, p. 106), “passa despercebido o duplo papel da escola: formar não somente os indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global”.

Em todos os aspectos que contribuem para que a escola assuma o seu compromisso social, o gestor tem muito a acrescentar. É justamente este profissional quem pode favorecer a criação de formas e espaços para que os educadores discutam questões relevantes e tomem posse de suas ações transformadoras. É também ele quem tem a possibilidade de colocar em xeque ações rotineiras e mecânicas, que em nada contribuem para o desenvolvimento do alunado.

Outro aspecto necessário à atuação do gestor escolar é a compreensão de que, juntamente com os professores, alunos e pais - muito embora inconscientemente -, constrói saberes, valores, posturas e crenças. Afinal, a escola ocupa lugar de destaque na sociedade e é comum que seja o único espaço de circulação e de transformação de cultura de determinado local.

É ainda habitual que se atribua às escolas identidade própria. Neste sentido, o papel dos profissionais que nelas trabalham, especialmente o do diretor, passa a ser decisivo para a construção das singularidades que as caracterizarão. Entretanto, mais adequado do que perceber que a escola “tem a cara do diretor” é observá-la como uma instituição de identidade coletiva. É conveniente que escola assuma, sim, a “cara da equipe escolar”. Dessa forma, a simples saída de um dos seus profissionais não permitiria o desmoronamento de sua identidade.

Como a escola pode ter uma cultura própria e incluir em sua comunidade as suas intenções pessoais, pode, então, promover o desenvolvimento desta comunidade. Assim, entre as duas haverá sempre um movimento de mão dupla e as relações de troca poderão fortalecer a ambas. Uma cultura positiva criada neste compartilhamento promoverá o fortalecimento das relações democráticas e as transformações ocorrerão naturalmente.

Para os alunos, a tomada de consciência e a discussão desses movimentos poderão permitir análise e crítica, além da proposição de ações concretas que terão resultados positivos no desempenho da função social da escola. Direcionar, incentivar, prover meios e acompanhar são tarefas dos dirigentes educacionais.

O alcance destes objetivos poderá ser pensado mediante inúmeras ações, estudos e desenvolvimento de projetos específicos, organizados coletivamente. Mas, no âmbito deste trabalho, decidiu-se pela proposição de temas que poderão promover certa reviravolta na construção da cultura escolar e, conseqüentemente, repercutir na transformação da sociedade. Considera-se ainda que, para ensinar algo, é necessário que o ensinado seja verdadeiro ou válido aos olhos de quem pratica esta ação.

Valendo-se, então, das considerações de Forquin:

É por isso que todo questionamento ou toda crítica envolvendo a verdadeira natureza dos conteúdos ensinados, sua pertinência, sua consistência, sua utilidade, seu interesse, seu valor educativo ou cultural, constitui para os professores um motivo privilegiado de inquieta reação ou de dolorosa consciência (1993, p.9).

É nessa especificidade da investigação do conhecimento que se pode enxergar e efetivar a intenção docente com seu projeto formador.

Para Rangel,

Não se faz educação ou ensino educativo sem conhecimento e valorização cultural. A cultura popular é, então vinculada à erudita, com igual importância na formação escolar, pois não se faz desenvolvimento cultural, “letrado”, intelectual, sem atenção às instituições, aos costumes, às realizações artísticas, às várias linguagens sociais (2002, p. 85).

Pondera-se que, nos últimos anos, tem aumentado o clamor social em relação a estas questões. Referências normativas já contemplam especificidades da cultura, como se pode verificar nos parâmetros legais do currículo do Ensino Fundamental. São propostos na Resolução nº. 02/98¹⁴ (BRASIL, 1998b) do Conselho Nacional de Educação (CNE) os “temas da vida cidadã”, numa perspectiva de interdisciplinaridade e contextualização, identificados como: saúde, sexualidade, vida familiar e social, meio ambiente, trabalho, ciência e tecnologia, cultura e linguagens. Todos configurando-se como tópicos a serem integrados à base comum nacional e à parte diversificada do currículo do nível de ensino citado.

A proposição dos temas transversais¹⁵ nas escolas brasileiras constitui tentativa de direcionamento a este trabalho. Porém, os resultados ainda são tímidos e, os temas, insuficientes. Evidentemente, competirá às instituições escolares os devidos aprofundamentos ou adequações, inclusive a proposta de novos temas, conforme as necessidades de cada comunidade.

Subjacente à discussão dos temas abaixo está a concepção de que a escola pode fornecer instrumentos para que o aluno pense, sinta e aja tanto em relação a si mesmo quanto em relação à realidade. E, conforme já dito, ao gestor compete a função de animador e líder não apenas no espaço intra-muros, mas também no seu entorno.

¹⁴ Resolução CEB/CNE nº. 2, de 7/4/98, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.

¹⁵ De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de 5ª à 8ª séries (BRASIL, 1999), a educação para a cidadania requer que questões sociais sejam apresentadas para a aprendizagem e a reflexão dos alunos, buscando um tratamento didático que contemple sua complexidade e sua dinâmica, dando-lhes a mesma importância das áreas convencionais. Com isso, o currículo ganha em flexibilidade e abertura, uma vez que os temas podem ser priorizados e contextualizados de acordo com as diferentes realidades locais e regionais e que novos temas sempre podem ser incluídos. Os temas transversais propostos são: Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo.

4.2.1 Questões relativas ao emprego

Em que pesem todas as mudanças da atualidade que promovem constantes rupturas de paradigmas, o trabalho continua sendo valor importante na sociedade. É considerado bem essencial à sobrevivência e ao consumo, além de se configurar referência de inclusão social, pois representa espaço de socialização e de construção de identidade pessoal ou grupal.

Porém, obter vaga no mercado de trabalho é luta diária travada por milhões de jovens brasileiros cuja idade varia de 16 a 24 anos. Apesar de o limite mínimo legal para o ingresso no mercado de trabalho ser o de 16 anos - idade normalmente próxima ao final da Educação Básica - admite-se, por motivos diversos, a existência de crianças e adolescentes com idade inferior a esta. Como questão de especial relevância, é necessário que o tema seja abordado e aprofundado nas escolas, em função da proximidade do ingresso da maioria ao mercado de trabalho e ainda devido ao atraso escolar de muitos, cuja idade já se encontra superior à média. Estes, ou já se encontram no mercado, ou assumem a condição de desempregados.

Segundo o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Sócio-Econômicos (DIEESE¹⁶) (2001), além de altas taxas de desemprego, o mercado de trabalho dos jovens apresenta forte característica de precariedade, com muitos deles ocupando postos sem contrato de trabalho e sem proteção de leis trabalhistas. Então, sem qualificação profissional adequada e sem experiência devido à pouca idade, os jovens se submetem a trabalhos vulneráveis e de baixa remuneração.

Assim, tensões e expectativas relacionadas às atuais relações de trabalho se entrecruzam nos espaços escolares, promovendo angústia ligada a consequências como aumento das formas de marginalismo profissional, desemprego, precarização nas relações de trabalho, desvalorização de algumas profissões e revalorização de outras. Essa

¹⁶ DIEESE (Departamento intersindical de estatística e estudos sócio-econômicos) - Segundo o artigo 3º do seu Estatuto (DIEESE, 2001, p.353), “o DIEESE é um órgão unitário do Movimento Sindical Brasileiro destinado à produção e difusão do conhecimento e informação sobre o trabalho em um contexto multidisciplinar, tendo como instrumento de análise o método científico, a serviço dos interesses da classe trabalhadora, sem prejuízo da diversidade das posições e enfoques sindicais”. Foi fundado em 22 de dezembro de 1955 e tem como principais atividades a pesquisa, a assessoria, a educação e as publicações.

instabilidade marca a clientela da escola pública, especialmente os alunos do final do Ensino Fundamental e os de todo o Ensino Médio. No entanto, é comum que os educadores apenas resvalam discussões e conteúdos relacionados ao tema.

Conforme Leite:

Diante do reconhecimento de que os jovens são atores e portadores de novas identidades coletivas, cabe desenvolver e implementar novos paradigmas sobre o trabalho de jovens: não se trata mais de trabalho como atenuante da pobreza ou alternativa à marginalidade e à exclusão. Trata-se do trabalho como direito e um componente essencial da formação do jovem como indivíduo e cidadão (2003, p.157).

Evidentemente, não é suficiente que a escola se atente ao problema. Cabe aos representantes governamentais a implementação de novos programas e a ressignificação daqueles atuais relativos à inserção do jovem no mercado de trabalho.

Porém, há aí uma contradição. Cada vez mais pessoas procuram trabalho e a realidade se apresenta mais áspera com os jovens. As empresas e os órgãos públicos tornam-se progressivamente mais seletivos.

Muitos alunos do final do Ensino Fundamental e do Ensino Médio acabam por desistir da escola, em função da pouca perspectiva que vislumbram em relação às oportunidades oferecidas por esta instituição para a inserção ao mundo do trabalho. Da mesma forma há o retorno de muitos jovens e adultos aos bancos escolares a fim de finalizar suas etapas de escolarização, com a expectativa da superação dessas dificuldades. O objetivo notado é o alcance de melhorias nas condições de emprego, salário, subsistência e consumo.

A inserção do jovem no mercado de trabalho se dá por meio de determinações sociais, históricas, políticas, econômicas, culturais e psicológicas. As preferências pessoais na escolha do trabalho ou o “dilema da escolha” de uma profissão, muitas vezes, não ocorre e a necessidade premente, em grande parte dos casos, não oportuniza qualquer tipo de opção. Tal situação torna comum o aceite, por parte do jovem, da oportunidade de trabalho remunerado que apareça, com a única perspectiva de, a partir daí, melhorar as condições paulatinamente.

Porém, o envolvimento geralmente não se faz de forma abstrata, pois o jovem personifica e personaliza as ocupações e profissões evocando imagens que construiu ao longo da vida por meio de contatos pessoais, exposição à mídia, leituras, transposição das experiências alheias, interlocuções diversas, etc. Assim, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais de 5^a à 8a série:

Quando uma pessoa diz que pretende ser tal profissional ou exercer esta ou aquela ocupação, ela não está pensando em algo genérico e abstrato. Há um modelo que dá contornos a essa pretensão. Essa imagem pressupõe que a pessoa que exerce tal profissão, vive de certo modo, cerca-se de determinados objetos de consumo, possui determinadas possibilidades (BRASIL, 1999, p. 366).

Assim, apesar de não se limitar a essa possibilidade, é muito comum que o aluno crie modelos a partir da atuação de seus professores, criando imagens de que seria um profissional com características próximas às dele e com estilo de vida semelhante no que diz respeito às possibilidades de consumo, moradia, lazer, etc.

Se grande parte do convívio social do jovem se passa no ambiente escolar, a atuação tanto deste meio quanto dos professores que nele trabalham são fatores importantes na construção e desconstrução de modelos e, inclusive, na superação de escolhas derivadas de características inatas e individuais.

Não se espera que os professores trabalhem com orientação profissional, mas que ocupem papel relevante em relação à ampliação e superação das primeiras imagens e modelos de possibilidades pessoais de inserção no trabalho. Para os PCN (BRASIL, 1999, p. 367), “a atuação do professor interfere de maneira significativa na construção da auto-imagem e especialmente na possibilidade de vencer estereótipos preconceituosos em relação à condição social, sexo, etnia”.

A escola ocupa, portanto, importante papel na ampliação do campo de possibilidades de escolha profissional dos alunos. Nas atividades que desenvolve, é importante que a escola esteja atenta e que tenha como função:

Observar o trabalho e seus agentes, a importância do trabalho na produção de bens e serviços envolvidos, o trabalho existente em cada objeto consumido, assim como analisar seu contexto, criticando explicações individualistas ou fatalistas para as diferentes posições sociais dos indivíduos (BRASIL, 1999, p.367).

Além disso, pode-se promover o aprofundamento das discussões e organizar debates e análises, considerando-se as relações que envolvem o mercado formal e o informal, como a luta relativa às leis que regulam as relações de trabalho; o impacto das novas tecnologias alterando as qualificações profissionais; as consequências do desemprego; a exploração do trabalho de crianças e adolescentes; a qualificação necessária para ocupar postos de trabalho específicos; os direitos do trabalhador e os salários auferidos em algumas profissões.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais sugerem a transversalidade nas diversas áreas e, em algumas delas, essa abordagem é inquestionável.

Em História, por exemplo, encontram-se conteúdos que tratam das relações sociais, da cultura e do trabalho. Os conteúdos que abordam a cidadania e a cultura no mundo capitalista analisam as relações de trabalho, políticas, econômicas e sociais, a mundialização da economia, relações econômicas internacionais, a migração, o desemprego, as políticas governamentais e os direitos sociais.

Em Ciências Naturais, pode ser estudada a apropriação e a transformação dos componentes da natureza em produtos necessários à vida humana. Ao se discutir a tecnologia, a sociedade e o ambiente, pode-se perceber a relação entre a utilização dos aparelhos, das máquinas e dos instrumentos que promovem transformações. Afinal, são todos frutos do empreendimento social, em um mundo real, concreto, historicamente determinado. Ainda nos temas relacionados à saúde, é possível serem incluídas reflexões sobre alimentação, medicação e a segurança que esses processos envolvem.

Em Geografia, pode-se privilegiar o trabalho, destacando as relações entre o mundo rural e o urbano; as questões políticas econômicas que criam desigualdades entre os homens; as causas do trabalho infante-juvenil; as formas de organização do mercado; a desigualdade derivada dessa organização; a desigualdade também no consumo destes produtos e serviços; assim como o papel da mídia e da propaganda.

Os conteúdos matemáticos fornecem instrumentos necessários para a compreensão dos dados e informações relativos ao trabalho, emprego, salários, tabelas comparativas de preços e produtos, vantagens e desvantagens de compra a crédito, etc.

É também nessa perspectiva de transversalidade que Língua Portuguesa e Língua Estrangeira podem trabalhar com textos, rótulos, linguagem jurídica em contratos e leis, etc.

O envolvimento pode ainda se dar pela Arte, com a análise de diferentes produções artísticas, por meio das quais os alunos têm chances representar suas idéias.

Em Educação Física, o tema pode desenvolver as capacidades do aluno de reconhecer as condições de trabalho que comprometem os processos de crescimento e desenvolvimento. Além disso, são ainda válidas as análises que envolvem o conhecimento dos diversos padrões de beleza, saúde, estética corporal existentes nos diversos grupos sociais, analisando os padrões valorizados pela mídia e estimulando-se a evitar o consumismo e o preconceito.

Ainda deve ser promovido, com muita ênfase, o trabalho com projetos que estimula novas metodologias, como aquele em grupo, a utilização de materiais de rádio ou televisão, músicas, textos literários e outras produções artísticas.

Aos educadores, alunos e pais, abordados nas escolas públicas para esse trabalho, foi questionado se a escola discute com seus alunos a questão do desemprego e suas possíveis soluções.

Cerca da metade de alunos e só 32% dos pais responderam afirmativamente em relação à presença de reflexão na escola sobre o desemprego. Alegaram que as discussões se dão nas aulas de Geografia e História ou como tema de alguns projetos e palestras. Percebe-se por meio dessas manifestações, todavia, que as discussões se apresentam quase sempre superficialmente, como se pode perceber no depoimento da aluna A89: “Tipo assim, um assunto puxa outro, então a gente acaba discutindo algumas questões”. Há, normalmente, a vinculação da importância do estudo para se conseguir bom trabalho, muitas vezes até com certa pressão por parte dos professores no sentido de se melhorar a disciplina, conforme depoimento do aluno A147: “Os professores jogam na cara da gente que se não prestar atenção, se não estudar, não vamos conseguir um bom emprego”.

Ainda na opinião de alunos e pais, os professores também abordam o desemprego como o grande problema da atualidade. Em relação às soluções para esta questão, há quase unanimidade nas respostas desses segmentos de que a escola não aponta caminhos. No entanto, as respostas afirmativas focaram a importância de se estudar para se conseguir bom

emprego, o surgimento de novas profissões, a necessidade de melhorar a qualificação, de se exigir do poder público programas de emprego para jovens e subsídio para instalação de novas empresas.

Já cerca de 83% dos educadores entrevistados responderam que a escola não promove estudos consideráveis sobre o tema, com abordagem que se dá na forma de citações esporádicas. Nestas, confirmam os depoimentos dos alunos, tecla-se insistentemente na necessidade de se estudar para se alcançar boa preparação, nos problemas vivenciados atualmente pela grande concorrência no mercado de trabalho e, por fim, trata-se superficialmente sobre a responsabilidade do poder público na implantação de políticas adequadas. Conforme depoimento de um dos professores, P9, ao ser perguntado se a escola discute as soluções para o desemprego: “Não. Por exemplo, eu os vejo procurando emprego, mas a escola não aprofunda, não tem essa função”.

Percebe-se então que uma questão essencial na vida dos educandos, relacionada à compreensão do emprego e às condições de empregabilidade, acaba por ser preterida em favor de conteúdos que muitas vezes não representam tamanha relevância para o presente ou o futuro dos alunos.

4.2.1.1 Soluções para o desemprego

Conforme explicitado no depoimento de educadores, pais e alunos, a escola não tem se aprofundado nas discussões e orientações que melhorem a perspectiva de sua clientela na preparação para o mundo do trabalho.

Neste sentido, o papel da escola pode ser o de instigar os alunos a pensar, descobrir, discutir novas formas de organização; promover debates sobre a criação de novas possibilidades, como atuação de cooperativas de produção e consumo, cooperativas de economia solidária¹⁷, alternativas locais que envolvem organizações governamentais e não-governamentais, sindicatos, prefeituras, etc.

¹⁷ Singer coloca a economia solidária como uma estratégia de luta contra o desemprego e a exclusão social e uma forma possível para restabelecer um equilíbrio razoável entre a oferta e a demanda de trabalho. Para o

Ao trabalhar os conteúdos das áreas, por meio de metodologias reflexivas, confrontando idéias, a escola pode propiciar o conhecimento da realidade, estimular a construção nos alunos de uma auto-imagem positiva, conscientizar para direitos e deveres ligados ao trabalho e despertar suas percepções como sujeitos nas relações de trabalho e consumo, em que possam agir como cidadãos solidários e responsáveis.

A escola pode ainda socializar informações gerais sobre o mercado de trabalho, assim como discutir procedimentos que favoreçam a inserção do jovem neste espaço. Aprender onde buscar uma informação desejada, conhecer a documentação necessária, ter contato com as profissões que surgem, informar-se sobre as qualificações profissionais exigidas na atualidade, descobrir a localização de organizações governamentais e não-governamentais que atuem em questões relacionadas ao trabalho - tanto em relação aos direitos do trabalhador quanto às novas oportunidades -, assim como de agências privadas, públicas ou comunitárias de formação profissional para se informar sobre os cursos existentes e as condições de acesso, duração, qualificação e oportunidades que oferecem.

Na perspectiva de educação social, é importante então discutir com os alunos: as alternativas possíveis para o trabalho, a relevância crescente do trabalho cooperado, a reflexão sobre as formas da economia solidária e sobre as novas ocupações e profissões afinadas com o momento contemporâneo.

4.2.2 O trabalho de crianças e adolescentes menores de 16 anos

Conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (SINDICATO..., 1995), em 1990, sete milhões e meio de crianças e adolescentes brasileiros trabalhavam, representando 11,6% da *População Economicamente Ativa*. Dados de 2005 deste mesmo órgão apontam para um contingente de aproximadamente cinco milhões e

autor (2001, p.132), “a idéia básica da economia solidária é assegurar a cada um mercado para seus produtos e uma variedade de economias externas, de financiamento à orientação técnica, legal, contábil, etc. através da solidariedade entre produtores autônomos de todos os tamanhos e tipos”. Com este tipo de cooperação é possível quebrar o isolamento das pequenas empresas e assim aumentar suas possibilidades de êxito. “Ela aproveita a mudança nas relações de produção provocada pelo grande capital para lançar os alicerces de novas formas de organização de produção” (SINGER, 2001, p. 138). A expectativa é de que muitas pessoas serão, dentro de alguns anos, reintegradas à produção por conta própria ou coletivamente.

quatrocentas mil crianças e adolescentes trabalhadores. Estas crianças e adolescentes têm que conciliar o trabalho com a escola ou estão excluídos do sistema educacional.

Segundo o DIEESE (2001) muitas vezes o trabalho ocorre antes dos cinco anos de idade o que demonstra uma situação muito preocupante. Para este órgão o principal motivo de entrada precoce de crianças e adolescentes no mercado de trabalho decorre mormente do processo de concentração desordenada de renda, que promove o evidente empobrecimento da população. A família conta, então, com uma complementação de renda por meio do trabalho de crianças e adolescentes com menos de dezesseis anos.

É necessário também o questionamento da adequação do termo “trabalho infantil” adotado tradicionalmente, pois o adjetivo *infantil* expressa aquilo que é próprio ou adequado à infância: cantigas infantis, roupa infantil, comportamento infantil. Conforme parecer do DIEESE (2001, p.170): “Não existe trabalho que possa ser chamado de infantil, porque o trabalho não é uma atividade própria ou adequada a crianças e jovens adolescentes que vivem no século XXI”.

A criança precisa, portanto, envolver-se com o estudo, com o esporte e com as brincadeiras, que são atividades adequadas à sua faixa etária. Deve ser contemplada com a educação em sentido mais abrangente que envolva projetos pedagógicos ampliadores da criatividade, da iniciativa, da expressão da infância e da adolescência.

Percebe-se, no entanto, nos gestores públicos, dificuldade em contemplar aspectos que envolvam a cultura, a arte, o esporte, o lúdico, portanto, o desenvolvimento psicosócio-cultural.

Comumente o trabalho precoce não colabora sequer para o aprendizado de uma profissão, pois os serviços são pouco qualificados e as crianças evidentemente não se especializam. Normalmente, não fazem cursos e não há ganho relevante; em geral aprendem sozinhas ou por meio da observação do trabalho dos adultos. Às vezes, esse trabalho é insalubre e traz consequências ainda mais danosas para o desenvolvimento sadio da criança.

Em Franca¹⁸/SP, por exemplo, cidade onde parte da pesquisa desse trabalho se processou, o trabalho das crianças e adolescentes no ramo dos calçados, particularmente em

¹⁸ “A cidade de Franca, localizada na região Nordeste do Estado de São Paulo, a 400 quilômetros da capital, é a cidade-pólo de uma região administrativa composta por vinte e três municípios. [...] é uma cidade industrial, a maior produtora de calçados do país [...] com boa infra-estrutura urbana, com eficientes rede de

bancas de pesponto¹⁹ muitas vezes clandestinas ou da própria família, foi objeto de severas críticas e questionamentos em âmbito interno e externo do país, na última década. Apesar de o problema ter sido praticamente superado ou pelo menos minimizado, grande parte dessas crianças foi prejudicada em seus estudos e teve a saúde comprometida.

Constatou-se mediante pesquisas que o trabalho na indústria de calçados pode provocar doenças profissionais graves, pois há contato do trabalhador com cola de sapateiro, solventes orgânicos, tintas e outros produtos químicos. Além disso, o ambiente das fábricas ou das bancas de pesponto de calçados se caracteriza, normalmente, barulhento e impregnado de partículas suspensas no ar, incluindo poeira. Assim, são comuns “distúrbios respiratórios como asma e bronquite, dermatites, surdez por ruído e por exposição a solvente orgânico, alterações no sistema nervoso central, alterações da função hepática, leucopenia, saturnismo e outras” (SINDICATO...,1995, p. 49).

Para o Supervisor de Ensino S2, depois de tantas justificativas dos empresários e da sociedade local a respeito do trabalho de crianças e adolescentes nesta cidade, o debate sobre o tema se acentuou: “As escolas foram forçadas a discutir e se posicionarem, e aí melhorou um pouco”.

Segundo o DIEESE, é equivocado distinguir as piores formas de trabalho infantil de outras, como fez a recente Convenção 182 da Organização Internacional do Trabalho (OIT). Todo trabalho de crianças e jovens adolescentes é prejudicial ao futuro adulto e, portanto, constitui-se em um problema em si.

As justificativas para o trabalho infantil passam pela ausência de políticas públicas em defesa, proteção e orientação sistemática das crianças e adolescentes oriundas das classes menos favorecidas. Políticas que visem essencialmente à formação da cidadania. “O trabalho é visto pelo imaginário social como dignificante e formador de cidadãos para o futuro” (SINDICATO...,1995, p.60). Dessa forma, resta a opção do desenvolvimento da

água, esgoto, energia e coleta de lixo, sendo que 85% das moradias são consideradas de médias e boas, segundo pesquisa da Secretaria de Higiene e Saúde de Franca, realizada em 1991” (SINDICATO..., 1995, p.16). Também na década de 1990 ficou constatado que a renda familiar está acima dos quatro salários mínimos para a metade da população.

¹⁹ Nas bancas de pesponto, realiza-se uma etapa da produção de calçados. Antigamente constituíam um setor da própria empresa calçadista. Hoje, porém, estão quase todas terceirizadas. O trabalho feito nas bancas, em parte manual e em parte mecanizado, é de preparação para as etapas seguintes da produção, moldagem e acabamento do calçado, realizadas dentro das empresas.

cidadania por meio de alguma atividade. As classes populares o fazem por meio do trabalho.

É ainda comum, em muitas sociedades contemporâneas, a concepção ideológica de que é preferível que a criança esteja trabalhando, ocupando seu tempo com qualquer tipo de serviço, a estar à toa, pela rua, à mercê de influências negativas. Assim, torna-se fácil justificar o trabalho das crianças e adolescentes até 16 anos, fazendo com que os pais até se sintam aliviados em não exporem seu filho aos perigos quando estes ocupam seu tempo no trabalho. “Criou-se e difundiu-se a idéia que o trabalho, por mais aviltante, desumano, mal remunerado, insalubre ou perigoso que seja, dignifica o homem, é uma escola de vida para os jovens, é alternativa para o crime, para as drogas” (SINDICATO...,1995, p. 59).

Nesse início de século XXI, só se pode pensar no trabalho de crianças e jovens adolescentes como aquele subordinado à lógica do capital. Cabe à sociedade encontrar formas alternativas de corrigir as dificuldades relativas à geração de renda, desenvolver programas de atenção às crianças e adolescentes em situação de risco pessoal e social e debater com mais profundidade o trabalho das crianças pobres como forma de valorização social. É fundamental, portanto, educar as crianças e gerar empregos para os adultos.

Dessa forma, compete à escola debater e discutir estas questões, uma vez que o Estatuto da Criança e do Adolescente, além de nem sempre ser cumprido, também não é debatido suficientemente. Cabe ao Estado e à sociedade o cumprimento do Estatuto da Criança e do Adolescente, particularmente em seu capítulo V, que trata das funções que competem ao Ministério Público.

Consultados sobre a postura da escola em relação ao debate sobre o trabalho de crianças e adolescentes, constatou-se que aproximadamente 48% dos supervisores, diretores e professores entrevistados acreditam que o tema não é debatido nas escolas. Dentre os que afirmaram que a escola trabalha a questão, foi comum a ressalva de que é trabalho esporádico, superficial, abordado como tema de redações, citações, comentários, debates pontuais, algum projeto específico ou apenas como breve estudo nas disciplinas de História e Geografia. O professor P11, de uma escola que mantém o Ciclo II do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, na periferia de Franca, crê que a escola deveria abordar o assunto, pois o trabalho de crianças e adolescentes “atrapalha a educação física, que é no período oposto às aulas, momento em que elas vão trabalhar”. Tal fato comprova que,

mesmo depois de tantas críticas e movimentos contrários, as crianças da cidade ainda são vítimas desse vergonhoso quadro.

Aos alunos e pais também foi proposta a mesma questão. A maior parte dos alunos, correspondendo a 65%, responderam que a escola não trabalha o tema. Dos 35% que responderam afirmativamente, a maioria não apontou a forma ou o teor do trabalho. Entre os que se pronunciaram também ficou evidente que a abordagem da escola é superficial, apenas aconselhando os alunos no sentido de que o estudo é mais importante, que as crianças não devem trabalhar e, sim, estudar, e que o trabalho de crianças e adolescentes é uma forma de exploração. Em relação aos pais, a maior parte também respondeu que a escola não se ocupa desse conteúdo. Consideram a importância do assunto e avaliam que a escola deveria promover mais debates, palestras e estudos. No entanto, muitos pais compartilharam das concepções que apóiam o trabalho precoce. Como exemplo, podem-se citar os seguintes pronunciamentos, dos pais G86 e G93 da escola E9: “eu acho que todos deveriam trabalhar, pois assim não haveria envolvimento com drogas”; “é importante que trabalhem para terem o próprio dinheiro”.

Pondera-se haver necessidade premente de adequação curricular para a discussão do tema. Para Coll (2003, p. 45): “Currículo é o projeto que preside as atividades escolares, define suas intenções e proporciona guias de ação adequadas e úteis para os professores, que são diretamente responsáveis pela sua execução”. Se, no pensar do autor, cabe aos professores a execução direta dos currículos, é aos gestores que compete a sua articulação. Assim, este profissional fica responsável por liderar a equipe para profunda discussão, em que se possa repensar currículo mais adequado na conscientização de crianças, adolescentes e pais.

O projeto educativo, as intenções da equipe e as atividades selecionadas precisarão contemplar, em primeiro lugar, o convencimento por parte de todos de que “lugar de criança é na escola” – que, por sua vez, deverá apresentar qualidade. Ao adulto, sim, cabe inserir-se no mercado de trabalho, a partir de sua preparação/educação prévia. Assim, a capacitação para o mundo adulto requer que, no seu tempo, a criança tenha acesso a programas e ou projetos de educação, saúde, esporte e lazer e neles permaneça.

Em segundo lugar, o currículo precisa apontar para:

A sensibilização e mobilização da sociedade em geral para o acompanhamento e controle da implantação da nova política integral de promoção e defesa de direitos, onde crianças e adolescentes são sujeitos de direitos e prioridades absolutas de políticas públicas (SINDICATO..., 1995, p.63).

Esponaneamente, os representantes públicos dificilmente se mobilizarão para atender aos interesses das crianças e dos adolescentes, pois isto implica em medidas sérias e profundas que envolvem geração de emprego, capacitação de mão-de-obra, melhor distribuição de renda e outras medidas que exigem coragem e compromisso para com os menos favorecidos.

Em terceiro lugar, faz-se também necessário que o currículo instigue discussão sobre a garantia de proteção ao adolescente trabalhador - como aprendiz: de 14 a 16 anos e dos 16 aos 18 - devido à sua condição peculiar de estar ainda em processo de formação. No Brasil, as discussões que precederam à promulgação da Constituição de 1988, instigadas por grupos preocupados com os direitos da Criança e do Adolescente, iniciaram-se com reflexão social sobre a infância e a adolescência.

Criou-se, em março de 1988, o Fórum Nacional Permanente de Entidades Não-Governamentais de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente (Fórum DCA), com intenção de sensibilizar a Assembléia Nacional Constituinte a legislar institucionalmente a respeito do combate à violência estrutural e cotidiana contra a infância e a adolescência.

Segundo o DIEESE (2001), duas campanhas influenciaram fortemente a Assembléia Constituinte: “Criança Constituinte” e “Criança prioridade nacional”. Aprovou-se, assim, o artigo 227 da Constituição, em cujo *caput* se determina:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Ainda o artigo 7º, inciso XXXIII, determina “proibição de trabalho noturno, perigoso ou insalubre aos menores de dezoito anos e de qualquer trabalho a menores de quatorze anos, salvo na condição de aprendiz”.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), aprovado em 1990, segundo o DIEESE, é o mais completo código relativo aos direitos da infância e adolescência elaborado no Brasil, sendo considerado um dos mais abrangentes do mundo. Adota como princípio a Doutrina de Proteção Integral, que tem como objetivo integrar direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais da criança e do adolescente.

Em 1998, a Emenda Constitucional nº. 20 (BRASIL, 1998) aumentou a idade mínima para o início do trabalho de 14 para 16 anos, completando o atual quadro institucional com relação ao adolescente que a Constituição de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente iniciaram. Apesar de a legislação procurar proteger a criança e o adolescente, há grande distância entre o prescrito e o observado. Crianças e adolescentes ainda continuam trabalhando e essa desobediência não é individual, mas de um processo social que obriga famílias pobres a se utilizarem do trabalho de todos os integrantes da família.

Enfim, conclui-se a existência da real necessidade de que a escola promova pesquisas que tratem da inserção de crianças e adolescentes e das conseqüências de sua inserção no mercado de trabalho, estimule o combate de toda ação que descumpra o Estatuto da Criança e do Adolescente e instigue reflexão social que possa levar à erradicação de qualquer trabalho precoce.

4.2.3 A prevenção ao uso das drogas

A temática “drogas” - sob a perspectiva de se referir a substâncias químicas especiais denominadas de psicoativas ou psicotrópicas, que provocam alterações psíquicas e de comportamento - é acentuadamente discutida na atualidade.

Segundo registra Bucher:

A expressão popular “droga” se restringe às substâncias que provocam alterações mentais, seja através de sensações de sedação (acalmia, tranquilização), de excitação, de volúpia, de alucinações ou de “barato”. Tais sensações podem afetar e distorcer a percepção, a inteligência, a memória, o raciocínio, as motivações e o autocontrole. Em conseqüência o

sistema nervoso é prejudicado, se descontrola e “sai da normalidade” (1996, p.7).

Para as reflexões deste trabalho, são consideradas drogas ou substâncias psicoativas todas as substâncias, legais ou ilegais, usadas para alteração do humor e da percepção da realidade. Neste sentido, são exemplos de drogas: álcool, tabaco, cocaína, inalantes, maconha e alguns medicamentos.

A ação educativa de prevenção às drogas e, por extensão, às DST/Aids pode ser tratada como uma questão de ética e prática de cidadania. Tal projeto se afina com a proposta de se promover a apropriação dos valores humanos e da qualidade de vida, além da integração saudável e inseparável entre corpo, mente e espírito.

É comum hoje, no ideário da juventude, a percepção da droga como elemento de consumo equiparado a alguns itens do vestuário, da música, do esporte. Muitas vezes, os jovens se permitem a ousadia deste consumo, que é planejado como envolvimento passageiro. Neste contexto, torna-se importante que a suposta transitoriedade de tal comportamento não se traduza como aceitação do fato - uma vez que as conseqüências negativas do uso de drogas são evidentes -, mas, por outro lado, observa-se que a forma como a sociedade, em geral, lida com o problema também não representa reação coerente. O objetivo dessas observações é a crítica em relação às rotulações e à patologização universal do envolvimento de jovens com as drogas, tanto por parte da sociedade quanto por parte da escola. A princípio, o consumo de drogas não constitui, necessariamente, distúrbio mental ou de comportamento que requeira tratamento psiquiátrico ou que deva ser punido exemplarmente.

Para Carlini-Marlatt (2003), a opinião pública convive com três posturas básicas nas discussões políticas e nas ações que se relacionam com o uso de drogas entre os jovens.

A primeira se firma no imobilismo e na resignação de que alguns jovens fatalmente desenvolverão dependência em relação às drogas. Nesse contexto, a única solução se configura como a luta pela erradicação delas da face da terra.

A segunda postura traduz a concepção de que a educação do jovem pode evitar o seu envolvimento com drogas. Assim, é fundamental que se eduque este jovem, mostrando-lhe os efeitos das drogas psicotrópicas e apontando-lhe outras alternativas atraentes para

que se desvie delas. A autora argumenta, entretanto, que ao jovem que já é usuário nada se oferece além do rótulo de “caso perdido”, punição e discriminação.

A terceira postura acredita que a convivência da humanidade com as drogas é fato histórico, já que praticamente inexistente registro de sociedades que não tenham se utilizado de substâncias que alterem a consciência para fins rituais, religiosos, recreacionais ou de delineamento de papéis sociais e hierárquicos. Essa postura não adota como válidas a luta pela erradicação das drogas e as práticas de punição e discriminação dos consumidores.

A redução de danos foca seus esforços na minimização do uso de drogas e dos problemas advindos dessa prática. Também defende o controle à oferta e comercialização de drogas, mas não faz do controle e combate ao tráfico o pilar de suas ações. Centra suas ações na construção de parcerias com as populações envolvidas no uso de drogas, ou em risco de se envolverem, na tentativa de formular propostas que sejam realistas e que possam promover a saúde das pessoas sem recorrer a mecanismos de punição (CARLINI-MARLATT, 2003, p. 192).

Essa última proposta tem procurado, com objetivos realistas, melhorar as situações de risco a que se expõem os usuários. Pauta-se na ótica do próprio grupo para construir perspectivas nas quais acreditem, pois os objetivos ideais da sociedade não encontram eco para aqueles que já estão profundamente afastados dos valores sociais dominantes.

A autora defende uma pluralidade de propostas, visando contemplar situações diversificadas que não encontram soluções padronizadas. Assim, divide as ações preventivas e terapêuticas em: universais, seletivas e indicadas, além das ações de tratamento propriamente dito.

As ações universais são aquelas em que se trabalha o grande público, aquele genérico que, em linha geral, não usa drogas. As seletivas já se voltam para público na maioria jovem, com alto risco de envolvimento. As indicadas se direcionam para os jovens que são consumidores e que já apresentam problemas em relação ao consumo. Por fim, a última categoria de ação se destina ao tratamento ou às ações terapêuticas com a finalidade de envolver os jovens que já apresentam dependência e consomem drogas intensamente.

Foge ao âmbito deste trabalho maior aprofundamento das abordagens diferenciadas, embora o objetivo seja o de despertar os educadores para posicionamento mais crítico, que resulte em estudos e em ações mais eficazes com sua clientela. As drogas permeiam toda a

sociedade - a começar pelas lícitas - e é comum que nas escolas a sua existência seja negada ou negligenciada. É importante desmistificar a presença das drogas na escola e na sociedade para abordá-la dentro de perspectiva mais realista. Faz parte da rotina das escolas, entretanto, o despreparo da maior parte dos educadores para lidar com a questão. E, o jovem não se deixa mais convencer por posicionamentos parciais e ingênuos, que podem inclusive ter efeito contrário.

Para Aratangy (2002), algumas falácias ainda presentes já não funcionam mais no momento contemporâneo. Aponta como exemplo a opção pela soberania do racional que reduz a discussão sobre drogas a um Curso de Química Avançada. Afinal, apesar do respeito que professores e alunos denotam em relação à postura científica, a opção pelo uso de substâncias psicoativas passa pelo conhecimento dos seus efeitos, mas não se reduz a isso. É, acima de tudo, questão emocional e não racional.

Outro erro comum está em reduzir a discussão sobre drogas a um curso de moral e religião, definindo o bem e o mal como se fossem absolutos. Esta postura só acarretará desinteresse do jovem, já que ele busca, neste momento, um quadro de referências próprio, que envolve, evidentemente, valores que recebe na família e dos professores.

Atividades pontuais e isoladas como palestras e depoimentos de ex-viciados reabilitados podem diminuir a ansiedade da escola, que passa a acreditar ter cumprido o seu papel, mas não atingem o objetivo de prevenção. Aratangy (2002, p.111) analisa que “os depoimentos de ex-drogados arrependidos, principalmente os famosos, correm o risco de confirmar a onipotência adolescente, fazendo-os acreditar que, como o depoente, serão capazes de largar a droga”.

Para tentar minimizar o envolvimento dos adolescentes e dos jovens no uso de drogas e em relação às Doenças Sexualmente Transmissíveis, a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo desenvolve, desde 1996, com a parceria da Secretaria de Estado da Saúde, o Projeto “Prevenção Também se Ensina”. Os objetivos da iniciativa centram-se em instrumentalizar educadores – supervisores, diretores, coordenadores-pedagógicos, assistentes técnico-pedagógicos, professores – mediante oficinas vivenciais, para implantar projetos de prevenção. Espera-se que os educadores, com estas capacitações, tornem-se “agentes de prevenção” que atuam no cotidiano escolar. Conta-se também que passem a não tratar o assunto de forma pontual, apenas como um acessório ao currículo, mas como

parte integrante do projeto pedagógico da escola, circunstanciado por caráter permanente e contínuo. Por se constituir esta, ação dirigida à coletividade como um todo, pode-se considerá-la como de prevenção universal.

O projeto “Prevenção Também se Ensina” é um programa de educação que procura propiciar o desenvolvimento da auto-estima dos alunos e do senso de responsabilidade sobre a saúde individual e coletiva. A participação ativa dos alunos – que envolve o uso de linguagens como artes, informática, expressão corporal e outras – segundo avaliação da Secretaria da Educação de São Paulo, tem surtido efeitos. O conteúdo expositivo sobre o tema também não está descartado, desde que integre e permeie o projeto em andamento.

O trabalho deve ainda envolver a comunidade, especialmente os pais e as lideranças locais. Os pais, se não passarem por programas educativos, poderão desenvolver atitudes inócuas ou traumáticas, priorizando a punição, que comprovadamente não atinge a sensibilidade do jovem em relação ao assunto. O envolvimento da comunidade é essencial, pois é nela que se encontra a força necessária para destituir as drogas e entronizar a qualidade de vida.

Cabe à escola importante função, na medida em que para ela converge a quase totalidade dos jovens. A droga talvez represente um dos principais fatores de afastamento do jovem da escola, pois, dependendo do grau de comprometimento, já não apresentará regularidade nos seus compromissos cotidianos.

Quando questionados sobre o trabalho da escola em relação à prevenção das drogas, os educadores, na sua quase totalidade, pronunciaram-se afirmando a existência de abordagem do tema nas escolas. Apontaram para o trabalho preventivo, citando os projetos: “Prevenção também se ensina” e “Tá na roda – uma conversa sobre drogas”, da Secretaria da Educação, além do Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência (PROERD), das escolas em parceria com a Polícia Militar do Estado, trabalhado nas 4^{as}. séries do Ciclo I do Ensino Fundamental.

O Projeto “Tá na Roda - uma conversa sobre drogas” foi criado no ano de 2004 especialmente para apoiar os educadores, pais e comunidade no trabalho de prevenção ao uso de drogas. Sua finalidade é oferecer à escola e à sociedade um instrumento didático-pedagógico que possa contribuir diretamente para o desenvolvimento das capacidades de análise, de reflexão e de crítica dos adolescentes em relação à prevenção às drogas. Não

apresenta como objetivo a repressão e está fundamentado em metodologia participativa, procurando dar voz ao adolescente. É composto de diversos materiais: livro, CD-ROM, caderno, cursos presenciais, criação de site e capacitação on-line.

Por sua vez, o PROERD foi desenvolvido no Brasil a partir do ano de 1992, baseado em um modelo norte-americano criado por psicólogos, psiquiatras, policiais e pedagogos e é trabalhado nas escolas por representantes da Polícia Militar. Tem cunho preventivo e traz como missão educar a criança de nove a 12 anos, reunindo esforços da polícia, da família e da escola.

Cerca de 90% dos alunos confirmaram o trabalho preventivo das escolas, citando os mesmos projetos e acrescentando que, a respeito do tema, preparam teatro, ouvem palestras, programam-se filmes. Nas suas opiniões, os docentes aproveitam exemplos de alunos que consomem drogas e promovem discussões sobre suas conseqüências. Para eles, os professores esclarecem, orientam e ensinam alternativas para se evitarem as drogas, porém a prática mais incisiva se refere aos conselhos:

“Explicam que não devemos entrar nessa e, sim, estudar para ser alguém no futuro”; “falam sobre o mal que elas causam, exemplificam com o insucesso de alunos que evadiram ou que estão envolvidos com a polícia ou o tráfico”; “orientam a dizer não às drogas”; “que nós, alunos, não devemos mexer com as drogas”; “que não devemos aceitar qualquer coisa que nos ofereçam”; “falam que a droga é ruim e tentam nos convencer a não usar”; “mostram que a droga é um beco sem saída”.

Para o aluno A171, “os professores não falam muito, mas todo mundo está cansado de saber, usa quem quer”.

Este talvez seja um dos temas mais abordados pelos professores para propor lições de moral e de vida. Mesmo com os programas de prevenção implantados com seus objetivos nitidamente explicitados, essas ações podem ser umas das formas mais utilizadas pela escola para a doutrinação dos estudantes e podem estar profundamente vinculada a atitudes arbitrárias e moralistas, baseadas nos valores individuais dos professores. Afinal, a maioria não está atenta aos programas e nem todos os que estão conseguem transpor as barreiras do conhecimento individual, subjetivo e de senso comum.

Os pais também apóiam o trabalho preventivo e enfatizam que a escola fala a respeito da dependência às drogas, cita exemplos, promove palestras e debates e explica as

consequências. Lembram-se dos projetos já citados, como o PROERD: “Há apresentações de soldados na escola, ensinando, combatendo, alertando”, conforme depoimento de pai G19, da escola E3, ou se referem a certos aconselhamentos dos professores: “os alunos devem ficar longe da droga e praticar esportes”, no dizer de pai G73, da E7.

Percebe-se, ainda, grande preocupação desses pais em relação ao crescente consumo, entre os adolescentes, das drogas consideradas lícitas: a bebida alcoólica e o cigarro, cujos apelos sociais para o consumo são fortes e ofuscam a eficiência das campanhas contrárias.

Para o pai G81, da escola E8,

“A escola deve trabalhar com a idéia de que o álcool é lamentavelmente uma droga. Lamentavelmente, porque é um vício constatado. O álcool destrói o ser humano, o ser social, a saúde. O aluno chega em casa liga a televisão e depara-se com uma parafernália poderosíssima para induzi-lo ao consumo. Então, a sociedade tem que chamar para si outros segmentos, de repente exigir que o governo estabeleça outros critérios, como, por exemplo, proibir a propaganda de cerveja em tal horário”.

Assim como este pai, parcela considerável deste segmento manifestou semelhante preocupação com a permissividade social e familiar para o consumo das drogas lícitas.

Apesar de os projetos receberem a aprovação de sua clientela no que diz respeito à prevenção, a escola pouco ou nada faz aos alunos que já se envolveram com estes produtos químicos. Partilhar discussões, rever posições e repensar ações em muito pode colaborar com o aprofundamento na prevenção e servir de subsídio aos já envolvidos. Aos seus gestores cabe a concepção de que a escola deve se constituir em lugar de educação em sentido amplo: afetivo, moral e social. Assim, estes profissionais devem difundir junto aos alunos o senso crítico e o discernimento de questões relativas ao uso de drogas, oferecendo espaços para que exponham suas dúvidas, suas dificuldades, seus questionamentos e suas experiências. É necessário ainda que incentivem o corpo docente a se preparar e a se atualizar, além de desenvolver atividades permanentes junto aos alunos.

Envolver continuamente os adolescentes e os jovens nas discussões que lhes dizem respeito é imprescindível. Estes, além de representarem os maiores interessados, são ainda revestidos de sonhos e ideais, requisitos indispensáveis para a construção de uma sociedade melhor.

4.2.4 A gravidez na adolescência

Ao questionamento sobre o trabalho preventivo à gravidez precoce nas escolas obteve-se, dos educadores, respostas que apontam para trabalho superficial, sem a profundidade necessária à conscientização dos adolescentes e dos jovens. A abordagem do tema pelos professores se dá vinculada ao projeto “Prevenção Também se Ensina” que, ao tratar da prevenção à Aids, particularmente quando enfatiza o uso da camisinha, contempla também orientações sobre gravidez precoce. O assunto geralmente está associado aos conteúdos de Ciências e Biologia e, segundo os alunos, seus professores aproveitam a abordagem do tema para “dar conselhos” e explicarem as conseqüências da gravidez precoce e indesejada.

Nas últimas décadas, a sociedade sofreu inúmeras transformações em relação ao estilo de vida e aos valores ligadas à sexualidade. Em grande parte, deixou de controlar a vida sexual dos jovens e transferiu esta tarefa para eles próprios. Gherpelli analisa:

O exercício da sexualidade pode ser uma fonte de imenso prazer de expressão de sentimentos profundos próprios do encontro amoroso, mas também pode ser uma fonte de graves transtornos na vida pessoal e social de um indivíduo. A presença da Aids e o aumento da gravidez na adolescência são fatos constatados que reforçam a hipótese de que a desinformação, a repressão, o silêncio, o medo e outros sentimentos negativos parecem limitar as escolhas do adolescente, ante a vida sexual e reprodutiva, criando situações de difícil atuação para pais e profissionais que lidam com os jovens (2002, p. 66).

Assim, aos jovens cabem as difíceis escolhas de sua conduta. Ao iniciar suas atividades sexuais precocemente, o jovem convive com os fantasmas da gravidez na adolescência e da Aids, grandes inimigos de sua vida sexual. Suas opções dependem, então, de valores, de crenças, de tabus e de ideologias introjetadas pela família, ou socialmente, e podem representar fonte de conflitos desconcertante.

A gravidez na adolescência sempre constitui tema atual de discussão pelos problemas que acarreta. Se por um lado os danos médico-biológicos podem ser minorados através de assistência pré-natal, aqueles de ordem psicoemocional permanecem como agravantes do processo que, comprometendo o binômio mãe-filho, podem influenciar negativamente o crescimento e o desenvolvimento de indivíduos por mais de uma geração (SAITO, 2002, p. 49).

Os riscos são estatisticamente comprovados, pois as taxas morbi-mortalidade são superiores para as mães adolescentes e seus conceitos. Quanto mais baixa for a idade da mãe, mais significativos os perigos. Os mais frequentes referem-se à anemia, eclâmpsia, desproporção céfalo-pélvica, hemorragia, parto prolongado e até morte materna.

Para Saito (2002), as intervenções adequadas na área de prevenção devem levar em conta os riscos que os adolescentes correm. Se anteriormente o risco era apenas do ponto de vista biomédico, hoje se estende para as variáveis sociais e de comportamento. Para a autora, são considerados fatores de risco para a gravidez na adolescência: antecipação da menarca; educação sexual ausente ou inadequada; atividade sexual precoce; dificuldade para práticas anticoncepcionais; problemas psicoemocionais; caracterização e mudança dos valores sociais; migração; pobreza; baixa escolaridade; ausência de projeto de vida.

Os problemas gerados pela gravidez precoce, então, transcendem aqueles relacionados à gestação, ao parto e ao conceito, já que podem interromper ou alterar um projeto de vida e levar a conflitos psicológicos com sérias conseqüências. Se a adolescente é mãe solteira, de classe social desprivilegiada, sem apoio para criar seu filho, perpetua-se e comumente até se agrava o ciclo de pobreza.

Evidentemente, as relações dos adolescentes com suas famílias resultam em muitos fatores positivos, mas também podem representar problemas, principalmente quando se tratam de famílias emocionalmente instáveis. A falta de informação ou de diálogo, os tabus, os preconceitos e a pobreza extrema podem influenciar na baixa-estima dos adolescentes, na falta de projetos de vida ou nos projetos de vida inconsistentes e sem perspectivas. Algumas vezes, essa descrença e os próprios problemas psicossociais promovem a opção voluntária para a gravidez.

Para Saito (2002, p.53), “é importante levar em conta a busca da identidade com questionamento dos padrões familiares, e, portanto, da autoridade dos pais, aliada à idéia de indestrutibilidade que faz com que os jovens se arrisquem em desafios constantes e inconseqüentes”. Aliado a esta reflexão, acrescenta-se o fato de que o relevante vínculo com o grupo de sua convivência também pode ser responsável pelo aumento do risco, pois faz com que os jovens muitas vezes assumam posições e atitudes para as quais ainda não estão preparados.

Não é funcional e nem educativa a idéia de que o jovem seja assexuado, e também não colabora em nada negligenciar sua ação formadora. A abordagem na escola precisa pressupor que todos os jovens vivem ou viverão em breve sua vida sexual ativa. Há, portanto, necessidade de informação técnico-científica como referencial que dará compreensão à incorporação de ações preventivas. Há ainda necessidade de orientação de condutas que desenvolvam o espírito criativo e crítico, que estimulem a criatividade e a iniciativa e, sobretudo, que orientem para os riscos.

Entretanto, só a informação técnico-científica, a anatômica e o conhecimento dos métodos anticoncepcionais não bastam, pois, entre conhecer e usar adequadamente existe grande distância.

Faz-se, então, necessário que o educador tenha clareza de que a educação preventiva eficaz deve priorizar a valorização da vida e assim estimular a formação de hábitos, valores e atitudes que condizem com este princípio. É conveniente a reflexão orientada, com metodologia participativa, que envolva todos os adultos que participam do cotidiano do adolescente.

A Escola foi o local eleito para inserir no processo educacional a educação preventiva. Possui uma estrutura adequada para proporcionar o aprendizado formal; é um lugar freqüentado por um grande número de crianças e jovens, continuamente, durante várias horas de seu dia e por um longo período de suas vidas, e favorece as relações sociais e trocas intensas de informações e de normas de conduta que influenciam direta ou indiretamente o indivíduo (GHERPELLI, 2002, p. 61).

Pesquisas têm mostrado que muitas adolescentes iniciaram sua atividade sexual sem os conhecimentos apropriados sobre prevenção e reprodução. Nesses casos, os meios de comunicação ou os amigos se apresentaram como suas únicas fontes de referência informativa.

Aproximadamente 74% dos educadores abordados confirmaram que o tema é trabalhado nas escolas, visando exclusivamente a prevenção e utilizando-se de textos, filmes, palestras, projetos, cartazes, matérias de jornais e revistas, ou outras formas. Foi comum que estes educadores manifestassem sua insegurança em relação aos resultados do que é trabalhado, conforme depoimento do D7: “o trabalho é feito, mas se há resultados é difícil afirmar. Na escola, a cada ano que passa aparecem mais adolescentes grávidas”.

Em relação aos alunos, 65% declararam que a escola trabalha o tema, porém foi freqüente a alegação de que se trata de ação quase sempre superficial, que não promove as reflexões necessárias à prevenção. A maioria dos depoimentos lembra que os professores advertem sempre para as conseqüências de “uma criança esperando outra”, conforme o aluno A69, ou para que “o melhor é evitar, pois cuidar de criança não é fácil”, como relatou o A21. A maioria dos pais, com percentual equivalente a 62%, também reconheceu que a escola se preocupa com a questão, principalmente em relação ao trabalho conscientizador para com o uso de preservativos.

Não se pode assegurar que a educação familiar e a escolar garantirão o controle total de gravidez na adolescência, porém, é irrefutável o argumento de que este problema não se controlará sem educação sexual. Alguns autores têm constatado o fato de que as jovens que tiveram aulas sobre sexualidade na escola não tiveram influenciadas suas decisões sobre o início precoce da vida sexual. Porém, nestes grupos há menor número de gestantes, indicando maior escala no uso de contraceptivos.

A definição de diretrizes de ações preventivas ligadas à sexualidade que contemplem a formação integral do adolescente deve ser preocupação constante da escola. Assim, com posturas seguras e de assertividade e com constantes capacitações do corpo docente envolvido, esta instituição poderá contribuir continuamente na formação do jovem.

4.2.5 O sistema de saúde e previdência social

Por meio da pesquisa de campo efetuada, tanto pais quanto educadores se manifestaram claramente no sentido de que a estrutura do sistema de saúde local e nacional, assim como o sistema de previdência social do país não são temas devidamente trabalhados nas discussões cotidianas da escola.

As informações às quais se tem acesso são superficiais, pinçadas de noticiários de jornais ou televisão e tendem a se limitar à discussão do estado precário de atendimento à saúde da população mais carente, aos desvios de recursos, à inexistência ou às falhas na

distribuição de remédios, à falta de médico nos postos de saúde e às constantes greves do setor.

Apenas 23% dos alunos e 29% dos pais alegaram que os professores abordam estas questões, deixando claro que transmitem a idéia de precariedade tanto no funcionamento do sistema de saúde quanto na preocupação relacionada às questões da previdência social.

Em relação aos educadores, os índices dos que acreditam que o tema é abordado ainda é menor; apenas 17% afirmaram que a escola se incumbe dessas preocupações. O professor P34 considera:

“Eu acho que se discutem questões ligadas à saúde como a Aids e outras doenças, mas, o funcionamento de órgãos públicos, não. O aluno não se vê como pagador de impostos com direitos a estrutura decente de saúde e muito menos é alertado para a importância de se ter um sistema de previdência social”.

Percebe-se, assim, que os educadores e a escola não estão suficientemente atentos à relevância de temas que, como esse, afetam diretamente a vida dos alunos, de suas famílias e deles próprios.

A origem da previdência social remonta ao século XIX nos países avançados. Segundo a Organização Internacional do Trabalho (OIT) (DIEESE, 2001), a previdência social tem como objetivo conceder benefícios que compensem a perda ou a diminuição da possibilidade que o trabalhador tem em obter renda por meio do seu próprio trabalho. Essa cobertura visa atender aos riscos de longo prazo - relativos à velhice, morte e invalidez - e aos transitórios, de curto prazo - que ocorrem em situações de desemprego, doença e maternidade e os de acidentes de trabalho.

Apesar do consenso social sobre a importância desse objetivo, no Brasil, a previdência vem passando por muitas reformulações propostas pelo Governo, que alega descompasso entre a arrecadação e o pagamento dos benefícios à população beneficiária. Nesse processo, têm sido alterados tanto a natureza e os valores dos benefícios quanto as modalidades de acesso a esses pagamentos.

Para o DIEESE, a Constituição de 1988 se configurou como marco importante por estender o sistema de proteção social como elemento de cidadania, consagrando o princípio da previdência social distributiva, como acontece na maioria dos países.

A melhoria da proteção social e a maior cobertura do sistema se dariam principalmente pela elevação do piso dos benefícios para um salário mínimo, pela eliminação das diferenças entre os benefícios rurais e urbanos e pelo direito de todo trabalhador de ingressar no benefício (2001, p. 239).

O Artigo 203, inciso V da Constituição, passa a determinar o pagamento de um salário mínimo mensal a qualquer idoso e deficiente sem condições de prover sua manutenção ou de tê-la provida por sua família.

A concepção de previdência como direito de cidadania, a partir de 1988, passou a abranger a “seguridade social”, que se constituiu em um conjunto integrado de ações do Estado e da sociedade que abrangessem direitos relativos à saúde, à previdência e à assistência social, incluindo, ainda, a proteção ao trabalhador desempregado por meio do seguro-desemprego.

Para os servidores públicos, a Constituição estabeleceu as regras em âmbito federal e instituiu regimes próprios para estados e municípios.

Segundo dados do DIEESE, durante os 10 anos que se seguiram à nova Constituição, ocorreu aumento de 60% na quantidade de benefícios em manutenção, com destaque para os pagamentos rurais que cresceram 22% em 1992 e 21% em 1993.

Em janeiro de 2000, 77% dos beneficiários da previdência recebiam menos do que dois salários mínimos. Também nesta data, 97% dos benefícios pagos não alcançavam sete salários mínimos, ou seja, valor abaixo do salário mínimo necessário calculado pelo DIEESE para que um trabalhador mantivesse uma família de quatro pessoas, o equivalente, à época, a R\$ 942,76.

O arcabouço do contexto de debates relativos à previdência social se constitui considerando o desenvolvimento econômico e social constatado mundialmente, que traz progressos e longevidade às populações, mas que provoca pressões de longo prazo para benefícios dos sistemas previdenciários. Em paralelo, o sistema convive com a diminuição da arrecadação motivada pela diminuição das taxas de natalidade. Para o DIEESE:

O envelhecimento da população acarreta a deterioração progressiva da razão de dependência entre os idosos e a população mais jovem. Nos últimos quarenta anos, essa “taxa de dependência” cresceu 3,5 %. Para os próximos vinte anos, as estimativas indicam um aumento acelerado de 8%.

Assim, pode-se projetar que, em 2020, a população com mais de 60 anos será equivalente a 20% da população na faixa etária entre 14 e 59 anos (2001, p.245).

Esses dados apresentam implicações sérias para o financiamento do regime de previdência social, pois envolvem o chamado “pacto de gerações”, que traduz a garantia de que os benefícios de uma geração sejam assegurados pelas contribuições daquela seguinte. Fator agravante é que o sistema previdenciário tem deixado de contar com parcelas importantes da população que não encontram oportunidade de trabalho ou participam de atividades informais. As mudanças relativas ao trabalho minam cada vez mais a principal fonte de arrecadação e comprometem o equilíbrio financeiro entre o passado e o futuro do sistema previdenciário do país.

As reformas na previdência dos países latino-americanos foram inspiradas nas recomendações do Banco-Mundial, que traduziu suas propostas no documento “Envelhecer sem crise”. Entre os anos de 1981 e 1998, países como o Chile, Peru, Colômbia, Argentina, Uruguai, México, El Salvador, Bolívia e Venezuela seguiram estas indicações. Nesse modelo, recomendava-se a substituição daquele de repartição (redistributiva) por um novo, caracterizado pela implantação de plano privado e obrigatório de capitalização e por cotas definidas individualmente para os trabalhadores. Porém, em decorrência de questionamentos, crises financeiras de grande porte, guerras mundiais, instabilidades e muitas experiências internacionais, particularmente na Europa, o próprio Banco Mundial, no final dos anos 90, parou de defender enfaticamente suas recomendações da década de 1980. O discurso se tornou mais cauteloso e flexível, com o argumento de não existir modelo ideal.

Na verdade, há a necessidade de uma economia capaz de gerar renda e garantir base de arrecadação adequada de contribuições sociais, para que se possa sustentar um regime de previdência. Com a economia em crise, sob elevado patamar de desemprego e passando por relações precárias de trabalho, a previdência brasileira sofre pressões intensas para a revisão do regime. Assim, enquanto a Constituição de 1988 ampliou os direitos, o Congresso Nacional aprovou a Emenda Constitucional nº. 20, de 15/12/1998. O objetivo foi a diminuição de possíveis desequilíbrios, limitando o aporte de recursos públicos para a previdência por meio da substituição do sistema de repartição simples, redistributivo, por

regime financeiro misto, no qual predomina a lógica de capitalização individual. Outras modificações legais foram propostas após esta data, porém, as reformas não têm contribuído para aumentar o grau de formalidade e integração das relações de trabalho. As dificuldades no mercado de trabalho acarretam problemas ao sistema previdenciário e o trabalhador fica também prejudicado, porque, em situação irregular, não desfruta dos bens previdenciários.

Conforme informações da Pesquisa Nacional Amostra por Domicílio (PNAD) (DIEESE, 2001), do total de 71,7 milhões de pessoas ocupadas, menos da metade (43,5%) é contribuinte. Conclui-se que, à exceção dos assalariados com carteira assinada, a grande maioria dos trabalhadores não contribui para o Instituto Nacional de Seguro Social (INSS).

Nessas reformas, a troca do critério de tempo de serviço pelo de contribuição aumenta ainda mais a volta ao mercado do trabalhador excluído das relações formais de emprego.

Para o DIEESE:

As mudanças da legislação previdenciária, além de diminuir o acesso e a qualidade dos benefícios da proteção social ao trabalhador em momentos difíceis, também aumentam as dificuldades para a constituição de um mercado de trabalho mais homogêneo quanto ao exercício dos direitos trabalhistas (2001, p. 255).

Dessa forma, a dificuldade de visão sistêmica nas políticas públicas mais uma vez penaliza o trabalhador pelas contribuições irregulares.

Para o DIEESE:

Após reforma previdenciária, o sistema reduziu seu caráter redistributivo. Desse modo, a sociedade brasileira conhecida pela elevada desigualdade na distribuição de renda, acentuará essas diferenças, ao submeter o acesso à aposentadoria e o valor dos benefícios a condições que penalizam os trabalhadores que já foram prejudicados, ao longo de sua vida profissional pelo desemprego ou por relações precárias de trabalho (2001, p.257).

A expectativa é de que se aprofundará o fosso entre os integrados e os excluídos da sociedade, o que aumentará os problemas econômicos e sociais.

Dentre as propostas discutidas na atualidade, estuda-se primeiro desvincular o valor dos benefícios previdenciários do salário mínimo, o que permitiria elevar o valor do piso

nacional, enquanto que o piso dos benefícios previdenciários se manteria estacionado. Outra proposta é a que limita o teto dos benefícios da previdência oficial em três salários mínimos. Evidentemente, todas as propostas repercutem em diminuição do benefício previdenciário e em agravamento das condições de supressão das necessidades dos cidadãos e de suas famílias.

É necessário que os adolescentes e jovens se engajem nessas discussões. Todos estão envolvidos nessas reformas que, segundo o DIEESE, resultaram em redução dos benefícios, restrições ao acesso e prorrogação da permanência dos trabalhadores em suas atividades, dificultando ainda mais a absorção de parcelas da população pelo mercado de trabalho. Esse problema decorre ainda da redução do benefício, forçando parte da população a retornar ao mercado de trabalho, buscando complemento de renda e, automaticamente, pressionando-o, ocupando vagas.

A fase atual vivencia transição de reformas, mas muitos estudiosos apontam um segundo momento desse processo. Para desestabilizar ainda mais os trabalhadores da ativa e os que vão entrar no mercado, advoga-se para que a concepção de aposentadoria como seguro social, atrelada à cidadania, seja substituída por visão de previdência como negócio. Dessa forma, perpetuar-se-iam os privilégios de acesso à educação, saúde e emprego formal aos que foram ao longo da vida já privilegiados, isto é, aos que sempre possuíram rentabilidade satisfatória e desfrutaram de todos os bens sociais.

A luta social da população, especialmente a dos jovens das classes menos favorecidas, poderia intimidar a aprovação dessa barbárie. Afinal, se tal fato acontecesse, com certeza criaria quadro social dantesco, com conseqüências difíceis de se prever.

Os dados colhidos na pesquisa de campo revelam, entretanto, que a escola não tem atendido tal expectativa. Do ponto de vista dos alunos, os professores às vezes comentam rapidamente sobre a precariedade do sistema de saúde e sobre greves, afirmam que o Governo não apresenta ações pelos benefícios dos pobres, argumentam que recursos estão sendo desviados e falam sobre a distribuição de remédios. Porém, estudo mais profundo e mobilizador não tem encontrado eco na escola.

4.2.6 Os preconceitos

Questionada sobre a existência de trabalho efetivo da escola em relação aos preconceitos, a supervisora de ensino S1 afirma: “Pouco, muito pouco, apesar de existirem até projetos com esta finalidade, o trabalho é muito superficial”. Esta foi também a representação de grande parte dos educadores entrevistados, que declara que, apesar de o trabalho ocorrer, apresenta-se sem a profundidade que o tema requer.

Estudos nas mais diversas áreas do conhecimento já se ocuparam sobre a reflexão das diferenças entre os indivíduos sociais. Essas diferenças, que podem ser de origem física, psíquica, ou econômica, por exemplo, nem sempre são aceitas e respeitadas pelos sujeitos de determinada cultura, uma vez que a sociedade carrega referenciais de valores já embutidos no imaginário coletivo.

Essa questão das diferenças está intimamente ligada aos preconceitos arraigados nas mais distintas culturas. Idéias pré-estabelecidas regem atitudes e pensamentos sociais que são reafirmados de gerações para gerações.

A professora P1, quando indagada sobre a existência e o trabalho referentes ao preconceito na escola, demonstra insegurança e expressa contradições em sua resposta:

“Eu, particularmente, trabalho. Agora, está havendo uma grande aceitação do negro, por exemplo, para nossa apresentação de sábado, o menininho aceitou naturalmente dançar com uma aluna negra. – ‘Wallace, você vai dançar com a Larissa!’ – ‘Tudo bem, professora.’ Mas a gente vem fazendo um trabalho com eles. Na classe, temos 20 brancos e cinco negros, então, o negro é minoria. Então, pela quantidade, o branco pensa que pode menosprezar o negro. O negro mesmo, ele tem sim... a gente percebe que ele se sente rejeitado. Acho que vem de família. Porque a gente percebe que o preconceito começa dentro da própria classe negra. Ele já vem armado, por quê? Porque parece que eles não se misturam”.

Percebe-se falta de consenso em relação às representações dos professores e funcionários. Para o funcionário F6 - Agente de Organização Escolar da escola E3: “Na nossa escola nunca tivemos nenhum tipo de preconceito nem de cor nem de raça”, mas na fala do professor P7: “Os alunos negros contam coisas que aconteceram, às vezes ficam muito magoados”.

Ao se tornar uma das primeiras instituições com que se tem contato, após o nascimento, na sociedade atual, a escola passou a ocupar papel de fundamental importância sobre a formação da personalidade dos que a frequentam, também apresentando em sua prática essas representações sociais. As relações construídas entre os estudantes e o contato aluno-professor acabam por determinar inúmeras características e valores que influenciarão atos e pensamentos, costumes e conceitos.

Como assevera Sira:

A escola é um espaço de construção da estrutura que dá sustentação ao tecido social, embora possa também promover o conservador. Diante da atual situação mundial, a educação aparece como prioridade porque pode contribuir para a formação da cidadania, como estimuladora dos direitos humanos e sociais contra todo e qualquer tipo de desigualdade e exclusão social, projeto exigente e desafiador diante da realidade (2002, p.39).

Dessa maneira, a influência exercida pelo ambiente escolar pode tanto colaborar para a formação de cidadãos quanto também disseminar reflexos de valores preconceituosos na mentalidade da sociedade em geral, que passam, muitas vezes, despercebidos pelos próprios docentes.

Uma das formas mais ocorrentes de preconceito existente na sociedade brasileira que também pode ser vista no ambiente escolar é a exclusão devido ao racismo.

Rosemberg (1998, p.83) afirma que as práticas preconceituosas ocorrem tanto por atos discriminatórios dentro da própria escola, quanto por meio da “segregação espacial de populações negras nos espaços geográficos brasileiros”, prejudicando o acesso de crianças à educação. A autora revela ainda que as pesquisas sobre as oportunidades educacionais “têm encontrado trajetórias escolares diversas para amarelos, brancos, pretos e pardos” (1998, p.83), arcando, estes últimos, com prejuízos quanto ao seu desempenho escolar.

Apesar da tentativa de se justificarem tais dados pelas diferenças de poder econômico, pode-se observar que, mesmo num país onde convivem indivíduos das mais distintas origens, as pessoas ainda recebem oportunidades diferentes devido a preconceito racial.

Torna-se responsabilidade da instituição escolar estar atenta para que essa relação desigual não seja reproduzida dentro de seu ambiente. Afinal, a prática educativa já

mostrou que a idéia construída pelo aluno sobre si mesmo exerce influência significativa sobre seu desempenho, assim como sobre a relação com seus colegas e professores.

Uma das professoras entrevistadas, P8, disse perceber a mágoa dos alunos negros decorrente da forma como são tratados.

“Inclusive, ontem, ocorreu no 3º ano do Ensino Médio, apesar de eu lecionar Inglês. Estava trabalhando valores relativos ao Projeto Pastoral da Educação. A gente fez um círculo e cada um teve o direito de falar. Aí, uma aluna pediu para falar. Ela não é negra, é mulata, mas praticamente tomou conta da aula inteira. E ela falou que nada doeu tanto nela do que quando leu que o Governo estava destinando um tanto de vagas na faculdade para as pessoas de cor. Ela falou assim: ‘você quer mais discriminação do que isso, professora? O que a gente sente é que nós chegaremos lá, não porque tem inteligência, mas porque fomos colocados. Que aquele tanto de vaga é para a gente. E vamos ouvir dos alunos brancos que estamos lá de favor, não porque temos capacidade. Isso não funciona’”.

Depoimentos como esse mostram que ainda se tem muito a educar pelas diferenças e que este não é absolutamente assunto resolvido na sala de aula. Conforme a supervisora S3: “Há uma preocupação com o material didático, no sentido de que não tenha abordagem preconceituosa, mas acho que esse trabalho sobre preconceitos é feito assim, de forma bem superficial”.

Outro tema que se deve destacar ao se tratar de preconceitos existentes do lado de dentro dos muros da escola é o relativo ao gênero. As diferenças biológicas existentes entre homem e mulher são, muitas vezes, utilizadas como suporte para a justificativa da construção de valores e atribuições distintas para os dois sexos. Como procriadora e amamentadora, consolidou-se a idéia da divisão do trabalho em que o papel da mulher é o da educação das crianças, enquanto que o homem se responsabilizaria por funções externas – ligadas, por exemplo, à política e ao mercado de trabalho.

Sem a adoção de posicionamento crítico, banalizando e ignorando fatos que acontecem no dia-a-dia da escola – mesmo na relação entre os próprios alunos – o professor contribui para reforçar os preconceitos relativos ao gênero:

O ambiente escolar pode reproduzir imagens negativas e preconceituosas, por exemplo, quando professores relacionam o rendimento de suas alunas ao esforço e ao bom comportamento (...) O mesmo pode ocorrer com os alunos quando estes não correspondem a um modelo masculino predeterminado (VIANNA; RIDENTI, 1998, p. 102-103).

E, por não corresponderem a um “modelo predeterminado”, muitos estudantes sofrem preconceitos relacionados à sexualidade. Nesse contexto, o homossexualismo – termo que se encontra atualmente em discussão, uma vez que carrega conotação negativa devido ao seu uso preconceituoso – ainda é tema pouco trabalhado pelos educadores dentro da escola e cercado de valores discriminatórios assim como a sociedade o trata. Poucas informações são trazidas aos alunos em relação ao homossexualismo, já que o assunto ainda é tratado como tabu pelos próprios docentes.

As pessoas portadoras de deficiência física também são, muitas vezes, alvo do preconceito, apesar da adoção das políticas de inclusão escolar.

No Brasil, o tema da inclusão começou a ganhar destaque especialmente pelas políticas públicas na área educacional. O que se observa é que as discussões sobre políticas inclusivas ganharam força, porém, a preparação mínima para atender a esse público não é satisfatória.

Tal fato pode contribuir para que o preconceito, em relação aos deficientes físicos, aconteça não somente por atitudes discriminatórias, no dia-a-dia escolar, mas mediante exclusão desse público - ao não se oferecerem os instrumentos adaptados de que necessitam e ao se propiciar o contato com professores não preparados.

A significativa pluralidade cultural existente no Brasil é outro tema não isento de atitudes preconceituosas. Esse contexto propicia ao aluno contato com singulares características culturais, de etnias, regiões e famílias, além das desigualdades socioeconômicas. Que a escola ensine ao seu aluno aprender com essa diversidade é o desafio. Afinal, quando o estudante valoriza e reconhece as diversas culturas presentes no país, entende seu próprio valor e elimina auto-preconceitos que seriam prejudiciais ao seu desempenho escolar e para sua vida.

Por isso, além da existência das formas de preconceito citadas e de inúmeras outras, num país onde existe grande pluralidade cultural, não se pode ignorar o questionamento de como a escola deve lidar com essas diferenças.

O respeito mútuo e a tolerância precisam ser constantes em todas as relações dentro do ambiente escolar. Considerar os sujeitos em suas singularidades, aceitando as diferenças

existentes entre os seres humanos sem atitudes preconceituosas é fundamental para que a escola não se torne lugar onde valores de discriminação sejam reforçados.

Sobre o comportamento da intolerância, Itani (1998) defende que o ser humano não é tolerante na coletividade devido à sua própria natureza. Explica que, junto a um ato de preconceito, “que é a noção formada sobre o outro”, existe a intolerância, que é “a negação do outro como tal”:

A intolerância com o outro não é uma criação, mas ela está posta, como um conflito com o outro que pode impregnar-se em mim, como uma alteridade radical. A hostilidade a esse outro, estranho, é reconhecida pelo perigo que ele representa para o meu “eu”, que posso tornar-me a ser esse outro. (...) A intolerância é a atitude de agressividade com o outro, como parte de nosso comportamento instintivo, que também nos agride (1998, p. 131).

Segundo a autora, o que constrói e colabora positivamente para as relações é justamente a tolerância, possibilitando a convivência no coletivo.

Partindo-se da teoria de que a visão do educador exerce influência significativa na sua maneira de transmitir o conteúdo educativo e os valores de tolerância – ou intolerância – para com o outro, percebe-se a importância do trabalho da escola nesse sentido.

(...) o conhecimento de como o professor pensa a respeito do assunto é particularmente importante na medida em que a proposição de conteúdos, metodologias e objetivos que se quer alcançar, as formas de avaliação empregadas em determinada agência educativa, os tipos de interações estabelecidas com as crianças, ou até mesmo as explicações acerca do desempenho dos alunos, dependem intimamente da concepção de desenvolvimento adotada (REGO, 1998, p. 50).

O reconhecimento e a valorização das características individuais podem ser construídos por meio de atitudes no cotidiano escolar, eliminando-se, dessa forma, entraves que garantem a cidadania a todos os indivíduos.

4.2.7 Distribuição de renda

Para entender a atual situação de desigualdade social no Brasil não se podem ignorar os quatrocentos anos de escravismo e a forma de colonização do país. Originada de um sistema exclusivamente exploratório de formação – com os ciclos do pau-brasil, do açúcar, do ouro, do café e da borracha – a atual estrutura apresenta fortes resquícios do tempo em que os maiores interesses eram usufruir ao invés de construir uma nação.

Subjugado aos interesses das potências colonizadoras européias, que primeiramente exterminaram os habitantes nativos e durante tanto tempo utilizaram os serviços dos negros arrancados do continente africano; o Brasil ainda sustenta a estrutura em que as elites dirigem a História.

Sader explica essa “sucessão de pactos de elites”: “Pacto de elites é um acordo por meio do qual os grupos que detêm o poder político e econômico resolvem um problema gerado por eles próprios apenas mudando a forma de exercício de poder” (1999, p. 9).

Situado num passado não muito distante, o período da ditadura militar é exemplo dessa situação em que os privilégios da minoria foram mantidos, alternando-se o regime político para isso. E exemplos dessas estratégias de exclusão da participação popular de qualquer movimento de mudança não são raros na história brasileira, assim como a conseqüente acentuação das desigualdades sociais.

Ainda sob o aspecto histórico, observa-se que, após o longo período colonialista de exploração que enfrentou, o Brasil teve as diferenças sociais ainda mais acentuadas nas últimas décadas, mesmo quando as taxas de desenvolvimento econômico apontavam altas, como ocorreu no fim da década de 1960 e começo da de 1970.

Estimativas da distribuição da renda para 1972 sugerem que os 20% mais ricos da população estavam recebendo aproximadamente dois terços da renda nacional, enquanto os 20% mais pobres recebiam apenas por volta de 2% - uma disparidade bastante acentuada, portanto (LEVIN, 1984, p.15).

Foi especialmente após o censo demográfico de 1970 - o qual apontou o aumento da concentração de renda depois da década de 1960 - que pesquisas e discussões sobre a distribuição de renda no Brasil aumentaram.

No entanto, tal quadro persiste ainda hoje. Segundo o coeficiente da Gini - parâmetro usado internacionalmente para medir a concentração de renda - publicado recentemente (ZIMMERMANN, 2005), o Brasil é o oitavo país em desigualdade social, atrás apenas da Guatemala e dos países africanos: Suazilândia, República Centro-Africana, Serra Leoa, Botsuana, Lesoto e Namíbia.

Segundo a mesma fonte, o relatório do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) sobre o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) divulga que, no Brasil, 46,9% da renda nacional se concentra nas mãos dos 10% mais ricos. Já os 10% mais pobres ficam com apenas 0,7%.

Como consequência, este documento alerta que a desigualdade social pode travar a expansão econômica e tornar mais difícil que os pobres se beneficiem pelo crescimento. “Ao alertar para a gravidade das diferenças sociais no mundo, o representante do PNUD, Ricardo Fuentes, afirmou que em uma hora cerca de 1,2 mil crianças morrem no mundo, o que equivale a três tsunamis por mês” (ZIMMERMANN, 2005).

Os pontos de vista sobre o peso da influência da educação sobre a má distribuição de renda no Brasil são, no entanto, divergentes. Economistas, pedagogos, cientistas políticos, entre outras categorias, trazem opiniões distintas sobre a questão.

O economista Albert Fischlow, ao analisar o aumento da má distribuição de renda durante a década de 60, atribui - além dos fatores econômicos e políticos - grande influência do que chamou de má distribuição das oportunidades educacionais.

(...) para a maior parte dos entusiastas das políticas atuais, a crescente desigualdade é uma consequência inevitável da retomada do rápido crescimento iniciado no final da década de 1960. Mas ela não persistirá: o principal responsável pela desigualdade da renda é o acesso desigual à educação, que será satisfatoriamente corrigido com o passar do tempo e com a continuação da atual política governamental (FISCHLOW, 1973, p.10).

Segundo o raciocínio do autor, a utilização do aumento da escolarização como tática de combate à má distribuição de renda funcionaria no sentido de que, carregando maior formação, as pessoas contribuiriam para o aumento da produtividade, que traria desenvolvimento econômico. Além disso, a pobreza seria diminuída, já que os trabalhadores apresentariam mais chances de competir por vagas de melhor remuneração.

Ainda hoje a educação está presente nas discussões sobre as estratégias de se reverter o desigual quadro social brasileiro, mas essa idéia foi colocada em xeque por diversos estudiosos. Estes atentaram para o fato de que, apesar do significativo aumento da escolarização nas décadas de 1960 e 1970, as alterações relativas à distribuição de renda não apresentaram passos importantes para a diminuição das desigualdades nesse período.

A restrição apresentada por Levin (1984, p.18) quanto à tentativa de se diminuir as desigualdades sociais por meio da educação é a de que a renda pode ser dividida no que apontou: “a) rendimento, composto pelo salário ou remuneração proveniente do trabalho e b) renda ‘não-ganha’, derivada da posse da propriedade”.

Dessa forma, concluindo que, se as intervenções educacionais ajudassem somente a distribuição dos rendimentos provenientes do trabalho, a fonte de renda derivada do segundo item apontado por ele – que constaria de “aluguéis, juros, dividendos e *royalties*” – não poderia ser corrigida pela educação.

A teoria do capital humano, que também analisa a questão, entende a educação como investimento na formação dos trabalhadores. De acordo com ela, o aumento da formação traria automaticamente o aumento da produção. Com a diminuição da mão-de-obra menos escolarizada, os rendimentos também se configurariam menos desiguais. O enfoque marxista, por outro lado, traz severas restrições a esta teoria:

(...) enquanto as diferenças nos rendimentos podem ser associadas a diferenças nos níveis de escolarização, aqueles diferenciais não são funções da produtividade do trabalhador, mas sim exigências organizacionais para extrair o poder de trabalho da força de trabalho a fim de maximizar os lucros e a acumulação de capital do capitalista (LEVIN, 1984, p. 23).

De acordo com dados de um dos mais recentes estudos sobre o tema no Brasil, realizado pelo Centro de Políticas Sociais da Fundação Getúlio Vargas de São Paulo (FGV-SP) (EDUCATERRA, 2001), 50 milhões de brasileiros são miseráveis, vivendo com menos de R\$80,00 por mês. Este estudo tem o pressuposto de que este é o valor mínimo necessário para que um indivíduo se alimente, de acordo com as recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS), com preços referentes a São Paulo. O Governo Federal da época da publicação do estudo (presidente Fernando Henrique Cardoso) discordou dos dados da pesquisa. A Secretaria de Assistência Social divulgou que existem apenas 20 milhões de

indigentes – tomando como base, no entanto que, para chegar nesse dado o governo considerou como pobres os indivíduos com renda mensal per capita inferior a meio salário mínimo da época (R\$75,5).

Diante do contexto marcado com dados como os acima citados, não se pode deixar de considerar que a educação seja importante para a melhoria das condições de vida da maioria da população brasileira. No entanto, acredita-se que a expansão dos empregos, por exemplo, como tática para evitar trabalhos mal-remunerados não pode ser desconsiderada.

Nos países em desenvolvimento, como é o caso do Brasil, é possível que se levante o questionamento se as camadas mais pobres obteriam realmente benefícios e aproximação da equidade de rendimento se o seu nível educacional aumentasse e contribuísse para o aumento do rendimento do “patrão”. Não se pretende, com tais colocações, desvalorizar os benefícios que a educação traz aos indivíduos, mas, sim, questionar a sua relação direta com a distribuição de renda.

Para um país que não passou pela reforma agrária, para um povo que carrega sombras da desnutrição e que vive sob índices assustadores de desemprego, a maior escolarização não traria mobilidade social a todos. A democratização da educação, por si só, poderia trazer benefícios intelectuais à população, mas não atuaria como instrumento automático de progresso social e igualdade na distribuição de renda. Resultados de expressão neste sentido dependem também de fatores políticos, econômicos e sociais, já que o contexto escolar recebe influência direta da realidade social.

Por outro lado, não deve ser desconsiderado que, se os esforços concentrados nestes âmbitos se somassem ao que a educação pode oferecer, o desafio da existência de uma sociedade mais democrática e igualitária se apresentaria como mais palpável.

Neste sentido, torna-se relevante que os alunos reflitam sobre questões relativas à má distribuição de renda e conseqüente desigualdade social do país. Conforme o professor P28:

“Todos esses assuntos estão inseridos em História e Geografia, o que talvez falte buscar é a contextualização. O aluno tem que entender que está estudando determinado assunto não apenas para conhecer, mas para desenvolver um compromisso para o futuro. Estudar esses assuntos precisa contribuir para a solução desses problemas”.

Por meio de depoimentos como os da diretora de escola D4, “Não há nenhuma preocupação específica em se estudar o assunto, só quando surge naturalmente é que se comenta sobre ele”, o da professora P31: “Não se fala, mas os alunos têm consciência que há pouca gente com muito e muita gente com pouco”, e o do professor P27: “Os professores de História e Geografia devem falar desse conteúdo, mas não é aprofundado, nem contextualizado”, conclui-se que a abordagem do assunto nas salas de aula parece superficial e sem a devida sistematização.

A tabulação dos depoimentos dos educadores confirma esta afirmativa, pois, apesar de o percentual de 59% acreditar que o tema seja abordado nas aulas de História e Geografia, muitos se referiram à superficialidade do tratamento. Em relação aos alunos, só 35% alegaram que há a referida abordagem, mas alguns depoimentos exemplificam suas representações a respeito do tratamento dado ao assunto:

“Muito de vez em quando”; “às vezes, desigualdades entre países e pessoas”; “desemprego, fome, baixo salário”; “tudo o que está mal distribuído”; “os pobres são maioria e os ricos muito poucos”; “desigualdades entre regiões como São Paulo e Nordeste e periferia e centro”; “os pobres cada vez mais pobres e os ricos cada vez mais ricos”; “é muito difícil de mudar de classe social”.

Em relação aos pais, somente 29% consideram que a escola realiza esse trabalho. Dos que o percebem, atribuem-no ao conteúdo específico de História ou Geografia ou como decorrente de algumas notícias de jornais ou revistas. É significativo o depoimento do pai G87: “Só há necessidade de programas como Bolsa Escola ou Bolsa Família, porque há má distribuição de renda no país. Mas acho que os alunos não fazem essa relação”.

A abordagem pouco aprofundada de temas como esse provoca certa alienação dos alunos e muitas vezes dos próprios educadores. Se a escola não for capaz de mobilizar crianças e adolescentes no presente, dificilmente formará daqui a poucos anos lideranças comprometidas com questões sociais tão relevantes.

4.2.8 Programas sociais

Diante do atual quadro de má distribuição de renda e exclusão social, a infância e a juventude brasileira sofrem privações básicas. Além da falta de acesso a serviços de saúde e a direitos humanos de primeira ordem, como alimentação e satisfatórias condições de moradia, as oportunidades desiguais que as crianças e jovens enfrentam são marcantes também na área educacional. A necessidade de trabalharem para contribuir com a renda da família faz com que muitos deixem de frequentar a escola, ambiente que desempenharia papel ímpar em sua formação e socialização.

A realidade, que demonstra o descaso com que a educação historicamente é tratada no Brasil, pode ser observada em estatísticas como:

No ano de 1995, 2,7 milhões de crianças na faixa de 7 a 14 anos ficaram fora da escola. Somente o Nordeste apresentou um débito de 1,4 milhões de vagas a sua população infanto-juvenil (CARVALHO; ARREGUI; MESTRINER, 1997, p.6).

Os dados relativos ao trabalho de crianças e adolescentes menores de 16 anos ajudam a compreender as estatísticas acima: 3,3 milhões de crianças brasileiras entre 10 e 14 anos ainda trabalhavam em 1995, apesar da proibição legal instituída pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8069/90) (CARVALHO; ARREGUI; MESTRINER, 1997).

Uma análise da evolução histórica das tentativas de inclusão educacional no país possibilita compreensão mais ampla do processo. De acordo com a Constituição de 1946, o ensino primário, de duração de quatro anos, era obrigatório para todos. Em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4024/61 (BRASIL, 1961) reformulou a exigência, especificando que educação deveria atingir a todos a partir dos sete anos de idade. A exigência foi novamente revista pela Constituição de 1969, que obrigava o ensino primário para a população de sete a 14 anos. Somente após a Lei de Diretrizes e Bases do ensino de 1º e 2º Graus (Lei 5692/71), o Estado se comprometeu a garantir oito anos de escolarização (NASCIMENTO, 2003).

A implementação dessa medida trouxe, no entanto, a necessidade de investimento em outras políticas públicas educacionais, uma vez que implicava em grandes

investimentos na estrutura das escolas existentes. O objetivo foi, assim, não só propiciar o acesso à educação a todos, como também garantir os oito anos de escolaridade.

Passadas três décadas da implantação da Lei 5692 e já em vigor a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394/96, os números são menos alarmantes. Se comparados aos de 1995, os dados relativos à inclusão escolar em 2000 apontam redução do número de crianças fora da escola no país. O Mapa da Exclusão Educacional disponibilizado pela Secretaria de Inclusão Educacional revela, baseado em dados do IBGE do ano de 2000, que 5,5% das 27.188.217 crianças brasileiras entre 7 e 14 anos se encontravam na época fora da escola, o que representava o número absoluto de 1.495.643. De acordo com o mapa, 41,11% das crianças brasileiras privadas do acesso à educação moram no Nordeste, 25,8% na região Sudeste, 18,71% no Norte e 5,56% no Centro-Oeste (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2005a).

4.2.8.1 A atuação das políticas públicas

Segundo informações do Ministério da Educação (2005b), a partir de 1995 grande parte dos esforços do Governo Federal em combater a desigualdade social existente no país se concentrou em políticas públicas dirigidas para a área da educação. Depois de expandir o total de vagas no Ensino Fundamental, iniciou projetos relacionados à transferência de renda que incentivassem a permanência das crianças na escola.

Estudiosos sobre o tema da desigualdade social no Brasil apontam essa adoção de políticas públicas atreladas ao setor educacional como uma das principais saídas para a inclusão social. Novaes (2003), por exemplo, cita como melhor alternativa a combinação de transferência de renda com o acesso à educação de qualidade, além de incentivos voltados para a capacitação para o mercado de trabalho. A autora defende também a transformação de programas e projetos sociais em políticas públicas, com a intenção de se garantir sua continuidade e o sucesso de sua concretização.

Com o objetivo de incluir 100% das crianças brasileiras na escola, o Ministério da Educação (MEC) criou o Programa “Escola para Todos”, que é de responsabilidade da

Secretaria de Inclusão Educacional do Ministério da Educação (SECRIE). Para a implantação desse Programa, uma Rede de Agentes de Inclusão Educacional participou de formação, incluindo em sua composição gestores municipais, educadores, parceiros estaduais e membros da sociedade civil (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2005c). De acordo com o site do MEC, a implementação do “Escola para Todos” foi dividida em três módulos. O mapeamento da exclusão educacional, foi o conteúdo do primeiro módulo. Ele apresenta os índices relativos à matrícula e à frequência das crianças em todos os municípios do país. Em continuidade, foi realizado o cadastro completo da criança, com dados detalhados que possibilitarão melhor entender as razões de sua evasão da escola. Por fim, serão aplicadas as ações de inclusão educacional, onde acontece a parceria entre Governo Federal e município. É nesse terceiro módulo que são identificadas as soluções mais adequadas para o problema de cada família, dentro das políticas sociais oferecidas. O transporte escolar, o uniforme e o Programa Bolsa-Escola (que hoje já faz parte do Programa Bolsa-Família, de âmbito maior) foram possibilidades oferecidas com o intuito de se ter todas as crianças brasileiras matriculadas no sistema de ensino.

Apresentando-se como um dos projetos de maior destaque lançados nos últimos tempos pelo Governo Federal, o Programa Bolsa-Escola forneceu ajuda financeira a famílias que, em troca, deviam manter seus filhos nas escolas. O programa foi criado em 2001 com o intuito de atender àquelas com renda inferior a R\$ 90,00, cujas crianças de seis a 15 anos estivessem cursando o Ensino Fundamental regular. Uma vez cadastrado no Bolsa-Escola, recebia-se R\$ 15,00 mensais, por aluno, com o limite de R\$ 45,00, ou três crianças por família. A frequência dos estudantes participantes do Bolsa Escola era analisada, e o pagamento podia ser cancelado se existisse mais de 15% de faltas em um dos meses do tempo em questão. Havia também comprometimento por parte dos municípios, que deviam assinar termo de adesão, cadastrarem e selecionarem as famílias que participariam do Programa. Além disso, era responsabilidade também do município desenvolver ações socioeducativas para todas as crianças de Ensino Fundamental e controlar a frequência dos bolsistas.

A missão do Bolsa Escola foi definida pelo Ministério da Educação como a de:

Promover a educação das crianças de famílias de baixa renda assegurando sua permanência na escola, por meio de incentivo financeiro, contribuindo

para a melhoria das condições de vida no país. Estimular a criação de uma cultura escolar positiva entre as camadas sociais menos favorecidas e recuperar a dignidade e a auto-estima da população excluída, com a esperança de garantir um futuro melhor para seus filhos por meio da educação (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2005b).

Em 2004, o Governo Federal criou o Programa Bolsa-Família, que corresponde à união de quatro programas sociais de transferência de renda (Bolsa-Escola, Bolsa-Alimentação, Vale-Gás e Cartão-Alimentação). É considerado o principal programa social do atual governo e é um programa destinado às famílias em situação de pobreza, com renda *per capita* de até R\$ 100,00 mensais, que associa à transferência do benefício financeiro o acesso aos direitos sociais básicos: saúde, alimentação, educação e assistência social.

Embora seja evidente a relevância de políticas públicas ligadas à educação, como as citadas, questionamentos sobre o tema também são pertinentes. Apesar de se observar a significativa diminuição do número de crianças fora da escola em 2000, quando comparados com dados de 1995, os resultados de programas como o Bolsa-Família ainda são carentes de estudos aprofundados que meçam o alcance de seus objetivos iniciais.

Diante do atual quadro descrito, observa-se ainda saliente a importância de se questionarem aspectos como a qualidade da educação. O fato de o poder público muitas vezes se isentar da responsabilidade social, transferindo o dever de mudanças para o individual, também é merecedor de especial atenção.

Alguns autores defendem ainda que as políticas públicas implantadas não funcionam devido à desorganização e competição entre os governos federais, estaduais e municipais:

O modelo vigente nos últimos anos, além de competitivo e residual, é um modelo de alto custo e com baixa eficácia. É preciso construir um novo padrão de políticas e que passe necessariamente pela integração e decisão de governo: para que os programas não sejam de ministérios ou de uma secretaria, mas do governo e que todos assumam esse programa. (...) Nesse contexto, os problemas sociais deixariam de ser moeda de barganha política (NOVAES, 2003, p. 133-134).

Dessa forma, não se deve perder de vista a relevância de se analisarem concomitantemente os benefícios das políticas públicas concretas direcionadas para a

inclusão educacional no país e o desafio constante do questionamento para o alcance dos objetivos por elas propostos.

É bastante divergente a opinião dos agentes educacionais consultados por meio desta pesquisa em relação aos subsídios ora tratados. Obteve-se como resultado que 57% dos educadores entrevistados se mostraram favoráveis às concessões, embora condicionalmente, pois os argumentos levaram quase sempre à reflexão sobre a necessidade de tomada de posição menos paliativa para o problema. Algumas ressalvas são comumente colocadas:

“O correto seria uma distribuição de renda mais adequada, pois incentivos a curto prazo não vão resolver o problema”; “os programas são ótimos, mas precisam ser melhor administrados e controlados”; “há sempre uma dúvida se o pai realmente está gastando esse dinheiro com a criança. Se estiver gastando com comida, ótimo, muito bem empregado. Mas se tiver comprando bobagem...”; “eu penso que é melhor que o benefício continue, mas que seja acompanhado de perto pelas instâncias federais, municipais”; “se for bem administrado, eu concordo!”

Dentre os 43% que se mostraram desfavoráveis, foram comuns os seguintes tipos de depoimentos:

“Totalmente político, uma forma de comprar votos das classes populares”; “não apóio de jeito nenhum, meu ponto de vista é que isso é manobra política, o poder público deveria oferecer condições de o brasileiro sobreviver, uma política diferente”; “é enganação, não resolve o problema, o que resolve é gerar emprego decente, diminuir a inflação, salário mínimo que possibilite manter o filho na escola”; “particularmente eu sou contra, eu acho que deveria montar programas que dessem estrutura melhor para a escola, para o aluno e para a família”; “não concordo, acho que os brasileiros não querem esmolas, eles querem é trabalhar.”

De fato, na atualidade, os programas sociais, especialmente o Bolsa-Família, provocam reflexão para uma questão que convém não ser ignorada, embora se distancie parcialmente dos objetivos desse trabalho.

O programa citado foi instituído durante o mandato do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e ampliado no atual, de Luiz Inácio Lula da Silva. Segundo variadas fontes da imprensa nacional, o atual presidente teve sua popularidade abalada

devido a denúncias de corrupção que envolveram seus assessores. No entanto, segundo essas mesmas fontes, conseguiu recuperá-la, mostrou-se melhor classificado nas pesquisas de opinião em relação aos seus adversários e conseguiu ser reeleito à Presidência da República do corrente ano, graças à citada ampliação do benefício e à promessa de reajuste do valor pago nesse programa.

A imprensa tem divulgado ainda, que o impacto do Bolsa-Família sobre a renda dos menos abastados, que representa a maioria da população do país, foi maior que o esperado. Segundo o Ministério de Desenvolvimento Social, em pesquisa realizada entre 10 de setembro e 4 de outubro de 2005, constatou-se que o respectivo programa aumenta o rendimento médio dos beneficiados em 21,35%.

Talvez não por acaso, as pesquisas de opinião realizadas em tempos de eleições, em 2006, revelaram ser proveniente das famílias dos eleitores beneficiados por este programa a maior parte dos votos que levaram o presidente da República de volta à ponta do processo eleitoral.

4.2.9 A fome

Supervisores, diretores, coordenadores e funcionários das escolas, quase unanimemente alegaram desconhecer trabalho relacionado ao tema “Fome” em sala de aula. Cerca de 50% dos professores disseram que há algumas abordagens nas disciplinas de História e Geografia, principalmente, percorrendo o que já vem explicitado no livro didático e em alguns projetos desenvolvidos esporadicamente por poucas escolas, mas avaliam que o tema é tratado de forma superficial. Alguns professores se referiram ao “Programa Fome Zero” do atual Governo Federal e a algumas publicações de revistas e jornais utilizados nas escolas, como fonte de pesquisa. A professora coordenadora, C1, de uma escola localizada na periferia e com clientela bastante empobrecida assim se pronunciou: “Minha escola queria fazer um projeto voltado para isso, mas projeto de conscientização sobre a fome, com famintos? Isto deveria ser feito com as escolas de elite”.

Vale também destacar o pronunciamento do gestor da teia do saber, GT, de uma das diretorias de ensino pesquisadas.

“O aluno não tem idéia de cenas de pobreza, miséria... Pobreza não está restrita à África, inclusive aqui em nossa cidade, nós temos..., se você for ao lixão verá pessoas catando lixo, ao mesmo tempo você vai numa rede de supermercados e os vê jogando fora todo dia enorme quantidade de alimentos que ainda estão em condições de consumo. A escola tem que trabalhar a contextualização, Geografia e História nos projetos, tem que chamar a atenção para esta pobreza, inclusive a que envolve os alunos da própria escola. Muitas vezes as escolas trabalham, mas não contextualizam”.

Em relação aos alunos, apenas 32% responderam que a escola aborda o tema “Fome”. Quando perguntados sobre a maneira como os docentes trabalham o assunto, os alunos alegaram que os professores dizem que “a fome está aumentando, que devemos ajudar uns aos outros”, “quem estuda não passa fome”, “fome é um problema no nosso país e influenciam os alunos a ajudarem as creches e aos pobres”.

Em relação aos pais, 36% afirmaram que a escola desenvolve conteúdos relacionados ao tema e que o relacionam com a conscientização para o dever de cidadania, com o desenvolvimento da solidariedade e ajuda ao próximo. Alguns ainda lembram que a fome é causada pelos altos índices de desemprego que assolam o país.

O que se percebe é que, apesar de esse ser um tema socialmente já bastante discutido e vivenciado, a fome é tratada no Brasil - inclusive no âmbito escolar - muitas vezes de forma banalizada e abordada como algo que faz e sempre fará parte da realidade nacional.

Esse é um dos mais graves problemas sociais do país e atinge milhões de pessoas em todas as regiões, mas não se conformar com o alarmante quadro da fome parece ser comportamento raro.

As desigualdades sociais no Brasil, país que em 2005 ocupou o 14º lugar no ranking das maiores economias do mundo (GLOBO ONLINE, 2005), fazem com que grande de sua população viva abaixo da linha da pobreza, sem renda suficiente para sustentar os direitos básicos do ser humano, incluindo a alimentação.

Para levantar questionamentos sobre o tema, referência pertinente é o livro *A fome: crise ou escândalo?* (1988), de Melhem Adas, uma vez que aborda as causas, o significado

e os efeitos da fome. Na obra, o autor esclarece que após o início e a consolidação do sistema capitalista, várias teorias surgiram com o objetivo de justificá-lo e sustentá-lo. Uma dessas “justificativas” é o malthusianismo, que relaciona a fome com o crescimento populacional. Publicada em 1798, a teoria de Thomas Robert Malthus defendia o rígido controle da natalidade, uma vez que o alimento produzido no mundo não acompanharia o ritmo do crescimento populacional.

A teoria malthusiana serviu admiravelmente aos interesses das classes dominantes da época e, ainda hoje, é utilizada como uma “explicação científica” para justificar a miséria, a pobreza e a fome de milhões de seres humanos (ADAS, 1988, p.26).

Pensadores socialistas como Marx e Engels defendiam que o malthusianismo atuava ao lado da elite da época, que precisava controlar o crescimento da população, mantendo a ordem social e seus privilégios. Adas conclui que a teoria de Malthus procurava, assim, adaptar a dinâmica demográfica à economia e não a economia à dinâmica demográfica.

Mais tarde, essa teoria foi novamente usada como justificativa do problema social da fome. Após a Segunda Guerra Mundial, o subdesenvolvimento foi responsabilizado por várias causas, como a falta de tecnologia na agricultura e a pouca industrialização de alguns países, mas mais uma vez apontou-se o crescimento populacional como o responsável pelas desigualdades sociais. Recapitulando a teoria de Malthus, no que foi chamado de neomalthusianismo, a própria população foi indicada como o entrave ao desenvolvimento econômico, já que os investimentos sociais deveriam ser muito altos quando a população aumenta.

Era conveniente para os neomalthusianos não considerar as causas econômicas e políticas que, com a consolidação do capitalismo, defendiam interesses de poucos, acentuando as más condições de vida da massa. Adas completa que, para justificar essa teoria, os neomalthusianos

Não levam em conta que existe, determinada pelos países desenvolvidos, uma injusta divisão internacional da produção e uma ordem econômica mundial que somente a estes têm beneficiado. Não consideram que os países desenvolvidos exercem, a nível mundial, uma grande polarização da riqueza, através de injustas trocas comerciais: os baixos preços pagos às matérias-primas e produtos agrícolas importados dos países

subdesenvolvidos, a grande remessa de lucros enviados pelas transnacionais das suas filiais no Terceiro Mundo às suas matrizes localizadas nos países desenvolvidos, e as altas taxas de juros cobradas pelos bancos e organizações estrangeiras aos empréstimos concedidos (1988, p.27).

Neste sentido, reduzir as causas da fome a apenas uma variável, como fizeram as teorias citadas, pode minimizar a discussão do problema, tratando-o de maneira simplista e injusta.

A obra de Adas também aborda aspectos históricos relacionados à questão, uma vez que observações sobre a colonização do país são fundamentais para se entender a atual situação de miséria de milhares de brasileiros. Submetido à lógica capitalista européia do início do século XVI, o país teve sua população nativa dizimada e passou a servir como fonte de matéria-prima e de acumulação de riquezas para suas metrópoles européias. Com o alto preço do açúcar no mercado europeu, a cana-de-açúcar foi o primeiro produto explorado. A relação com o problema da fome inicia-se já neste período, pois a produção de gêneros de subsistência diminuiu consideravelmente para que a terra se destinasse apenas ao plantio da cana, e os escravos trabalhassem também somente para que a produção de cana atendesse aos anseios das metrópoles. Apesar de amenizada durante parte do período da mineração, devido à prática mais freqüente do plantio de culturas de subsistência, a fome esteve também presente nos períodos posteriores, inclusive após a abolição da escravidão negra e a chegada dos imigrantes europeus.

O modelo agrícola pós-64 é também apontado como um dos principais responsáveis pela existência da fome no Brasil, uma vez que houve significativa expansão do cultivo de produtos para a exportação em detrimento das culturas destinadas à alimentação. A produção local foi alterada e substituída por culturas agrícolas estipuladas por empresas estrangeiras, com objetivos voltados exclusivamente para o aumento de seus lucros.

4.2.9.1 Com fome na escola

Diferentemente do que requer um organismo em crescimento, grande parte das crianças nascidas no Brasil é afetada pela fome, ficando privadas das necessidades nutricionais básicas para o bom desenvolvimento do corpo.

Sabe-se que quando a alimentação não supre as carências do indivíduo, especialmente de calorias e proteínas, ocorrem, a longo prazo, alterações em todo o seu metabolismo. A compensação destas alterações é feita pelo organismo e, no caso das crianças, reflete em economia de energia por meio da diminuição da velocidade de crescimento, ou de sua anulação, nos casos mais graves (MOYSÉS; LIMA; COLLARES, 1989).

Os efeitos da fome e da desnutrição sobre o desempenho escolar já foram muito debatidos no Brasil. Apesar de comprovada a existência de prejuízos físicos, que sofrem os indivíduos subnutridos, não se sabe com certeza em que grau o sistema cognitivo da criança é afetado. Por isso, autores conscientes sobre o grave problema da desnutrição no país, como os citados acima, ainda chamam a atenção para o questionamento do assunto, uma vez que o poder público muito já responsabilizou a desnutrição como fator principal pelos problemas do ensino no Brasil. Afinal, por essa perspectiva, a carência de melhorias para a qualidade da educação pública fica reduzida ao problema de alimentação adequada.

Moysés, Lima e Collares levantam a questão, defendendo a existência de políticas públicas eficientes de combate à desnutrição que atinjam todas as idades e permitam maior poder aquisitivo à população como medida de se evitar a fome de crianças na idade escolar. Os autores consideram que medidas paliativas – como a merenda escolar enquanto forma de nutrir as crianças brasileiras – não sejam suficientes para resolver este sério problema. Para estes autores, não se pode também afirmar que “a desnutrição afeta a inteligência” e dizer que uma criança tem dificuldades porque é ou foi desnutrida:

Essa dificuldade decorre, basicamente, da impossibilidade de se isolar, no homem, os efeitos da desnutrição dos efeitos de outros fatores ambientais – econômicos, sociais e culturais – que influem sobre o indivíduo e principalmente sobre um ser em desenvolvimento: a criança. (...) Deve-se analisar a má nutrição ao lado de muitas outras variáveis, algumas nem

identificáveis, sempre interdependentes, como integrante de um “complexo de doença social”, sendo impossível estabelecer limites nítidos quanto à importância de cada um desses fatores como agente causal em relação a qualquer efeito que se pretenda estudar (1989, p. 98).

Devido aos motivos expostos, a fome também se constitui como grave entrave à inclusão social no Brasil, assim como a desnutrição causada por ela. E, como parte do chamado “complexo de doença social” existente no país, não pode ser excluída dentre os problemas da educação e demanda preocupação e discussão também no ambiente escolar.

4.2.10 Direitos do consumidor

Juntamente com a sociedade moderna de consumo, surgiu também a necessidade de se proteger os indivíduos destinatários finais do serviço ou produto consumido: os consumidores. Essa demanda procede das potenciais desigualdades existentes na relação de consumo, na qual quem fornece o objeto a ser adquirido muitas vezes se encontra em posição de vantagem. Abusar de seu poder econômico e da posse do domínio de tecnologias, além de oferecer produtos sem qualidade foram as principais atitudes dos fornecedores que impulsionaram a criação de mecanismos que garantissem os direitos da parte lesada.

Desse modo, estar consciente de seus direitos na atual sociedade de consumo deveria fazer parte da formação de qualquer consumidor. Atentar para os produtos e serviços ofertados no mercado, sabendo avaliá-los criticamente, é premissa básica para que o indivíduo faça valer seu papel.

Publicado apenas em 1990 (Lei nº. 8.078), o Código de Defesa do Consumidor (BRASIL, 1990b) surgiu com os principais objetivos de garantir:

O atendimento às necessidades dos consumidores (objetivo principal), garantia da qualidade de vida da população consumidora, exigindo respeito à sua dignidade, assegurando no mercado produtos e serviços não nocivos à vida, à saúde e à segurança dos adquirentes e usuários; coibir abusos praticados pelos fornecedores, garantindo o efetivo ressarcimento no caso de ofensa aos interesses econômicos do consumidor; transparência e harmonia das relações de consumo; eliminação e redução dos conflitos (OLIVEIRA, 1999, p.40).

Para ajudar a compreender os envolvidos na relação do consumo, o código define o consumidor como “toda pessoa física ou jurídica que adquire ou utiliza produto ou serviço como destinatário final” e o fornecedor como:

Toda pessoa física ou jurídica, pública ou privada, nacional ou estrangeira, bem como os entes despersonalizados, que desenvolvem atividade de produção, montagem, criação, construção, transformação, importação, exportação, distribuição ou comercialização de produtos ou prestação de serviços.

Oliveira (1999) ressalta ainda que a intenção da defesa do consumidor não é a de chocar as classes produtora e consumidora, mas garantir a funcionabilidade dessa relação. Citando Pasqualotto, a autora aponta o interesse social como a justificativa principal do código, uma vez que, na sociedade moderna, a massificação se sobrepôs às relações individuais. Neste sentido, os problemas das relações de consumo passam a ser resolvidos coletivamente, não se tolerando mais o individualismo limitador da sua justicialidade.

4.2.10.1 Escola: potencial para conscientização

Devido à significativa relevância em se conhecerem os direitos do consumidor para fazer cumprir os direitos de cidadão, a escola se configura como possibilidade ímpar para a conscientização e formação dos consumidores.

Informar-se sobre o assunto, vinculando-o a disciplinas ministradas e debatendo-o em sala de aula, necessita ser atitude mais freqüente dos professores, oportunizando aos alunos formação adequada para desempenharem seus papéis na atual sociedade de consumo.

Entretanto, toda a comunidade escolar consultada nesta pesquisa mostrou desconhecimento quase completo de informações sobre direitos do consumidor. As exceções se constituíram em situações específicas de alguns desses profissionais que, como consumidores, necessitaram cuidar de problemas pessoais específicos e assim adquiriram

algum conhecimento pontual sobre a questão. Em decorrência desse desconhecimento e da falta de contemplação curricular, o assunto é praticamente ignorado em sala de aula.

Passou então a ser objeto de preocupação da própria Fundação PROCON, da Secretaria da Justiça e da Defesa da Cidadania atuar preventivamente, desenvolvendo projetos de “Educação para o Consumo”. O objetivo da iniciativa é a implantação de conceitos básicos de proteção e defesa do consumidor, de modo transversal, nas matérias que compõem a matriz curricular dos ensinos fundamental, médio e superior, para formar cidadãos conscientes. De acordo com informações obtidas no site da instituição, a educação para o consumo é uma das metas prioritárias do PROCON e tem sido avaliada há mais de duas décadas.

Os projetos consistem, em linhas gerais, no treinamento e/ou orientação de professores e coordenadores que atuam como agentes multiplicadores, por meio de material didático desenvolvido especialmente para esse fim (FUNDAÇÃO PROCON, 2005).

A fundação recomenda que o tema seja trabalhado de modo transversal e interdisciplinar, visando resultados atitudinais nos alunos. Os direitos do consumidor podem ser vistos dentro da escola desde a Educação Infantil até o Ensino Médio; naquela, com apoio de recursos lúdicos, no Ensino Fundamental, direcionando-se para a experiência e a atividade investigativa, e, no Ensino Médio, por meio de experiências concretas, nas quais os alunos podem exercitar seus conhecimentos sobre seus direitos (FUNDAÇÃO PROCON, 2005).

Desse modo, mediante ações como essa, os estudantes brasileiros passariam a lidar melhor em suas relações de consumo. Tornar-se-iam conscientes de seus direitos não só referentes a produtos, definidos pelo Código do Consumidor como “qualquer bem, móvel ou imóvel, material ou imaterial”, mas também àqueles ligados a serviços, inclusive públicos.

Percebe-se, assim, a necessidade de se intensificarem iniciativas como a possibilitada pela Fundação PROCON, por meio das quais a escola concretize seu papel de formadora de cidadãos críticos e atuantes.

4.2.12 Violência

Fenômeno de presença constante na atual sociedade, a violência acontece nas ruas, em instituições, dentro das famílias e das escolas. Apresentada diariamente pelos veículos de comunicação, passa por contínuo processo de banalização, sendo tomada como característica social inerente de difícil combate e complexa prevenção.

A própria conceituação do termo apresenta divergências entre os pensadores do assunto. Algumas vertentes simplificam a definição da violência como os comportamentos relacionados à criminalidade ou à agressão física de maior ou menor gravidade. Outras pensam nesse conceito, definindo-o como toda manifestação de agressividade, conflito ou indisciplina (CANDAU, 2000). Para os primeiros, a violência que chama a atenção é a que atinge a ordem social por meio do crime ou da agressão física. A definição de Bottomore, no Dicionário do Pensamento Marxista, define a violência segundo esta perspectiva:

Por violência entende-se a intervenção física de um indivíduo ou grupo contra outro grupo (ou também contra si mesmo). Para que haja violência é preciso que a intervenção física seja voluntária. [...] A intervenção física, na qual a violência consiste, tem por finalidade destruir, ofender e coagir [...]. A violência pode ser direta ou indireta. É direta quando atinge de maneira imediata o corpo de quem sofre. É indireta quando opera através de uma alteração do ambiente físico no qual a vítima se encontra [...] ou através da destruição, da danificação ou da subtração dos recursos materiais. Em ambos os casos, o resultado é o mesmo; uma modificação prejudicial do estado físico do indivíduo ou do grupo que é o alvo da ação violenta (1988, p.1291).

A perspectiva aceita por este trabalho baseia-se em concepção mais ampla, que não resume a violência necessariamente à agressão física, considerando que pode também ocorrer no plano psíquico. Uma definição que muito se afina com a perspectiva aqui adotada é a da professora Marilena Chauí, publicada em artigo pela Folha de São Paulo:

1) tudo o que age usando força para ir contra a natureza de algum ser (é desnaturar); 2) todo o ato de força contra a espontaneidade, a vontade e a liberdade de alguém (é coagir, constranger, torturar, brutalizar); 3) todo ato de violação da natureza de alguém ou de alguma coisa valorizada positivamente por uma sociedade (é violar); 4) todo ato de transgressão

contra o que alguém ou uma sociedade define como justo e como um direito. Conseqüentemente, violência é um ato de brutalidade, sevícia e abuso físico e/ou psíquico contra alguém e caracteriza relações intersubjetivas e sociais definidas pela opressão e intimidação, pelo medo e pelo terror (CHAUI, 1999).

A ética e o respeito mútuo estão, nesse sentido, ligados à noção de violência. O desrespeito e a desvalorização do indivíduo em sua singularidade se constituem também como atos violentos.

No âmbito educacional, apesar de constantes, as discussões e as ações relativas à temática ainda carecem ser aprofundadas. É notório o hábito de se apontar a violência dentro das escolas como reflexo da violência social, e se esquecer da que é gerada dentro do próprio ambiente escolar.

[...] inúmeras pesquisas no âmbito da educação têm mostrado que, muitas vezes, existe uma grande distância entre a cultura escolar e a cultura social de referência dos alunos e alunas, podendo este fato ser também fonte de violência, por exemplo, de violência simbólica ou daquela presente nas práticas especificamente escolares, como nos modos de conceber a avaliação e a disciplina (CANDAU, 2000, p. 142).

Os educadores e os envolvidos na educação, em sua maioria, não questionam essa possível discrepância entre a realidade do aluno fora da escola e dentro dela. Além disso, o medo e falta de alternativas para se resolver o problema predominam dentre os profissionais envolvidos no contexto escolar. O depoimento do funcionário F10, de uma das escolas pesquisadas, ilustra o sentimento de impotencialidade que predomina dentre os profissionais da educação: “Este é um assunto complicado. Não sei se é devido a uma desestrutura familiar ou falta de orientação, mas a violência está imperando. Às vezes até dentro da escola no sentido do aluno desrespeitar o professor”.

Fato relativamente recente, mas já presente em muitas escolas, a violência trazida pelo narcotráfico coloca os educadores em situação especial de impotência diante da questão. Localizadas normalmente na periferia de grandes cidades, essas escolas, muitas vezes, sofrem influências diretas do tráfico, representando tanto risco de segurança física, quanto de controle da gestão da escola.

Candau (2000) aponta a possibilidade do desenvolvimento de uma “cultura da violência”, que, ao se espalhar, propicia a banalização de diferentes tipos de violência.

Disseminada hoje especialmente pelos meios de comunicação, essa cultura ocupa as mentes das crianças e dos jovens, que aderem com fidelidade à televisão e a jogos eletrônicos que trazem cenas de violência brutais. Além disso, o Brasil carrega em sua história cultura marcada pelo preconceito, pela exclusão, por autoritarismo e pela opressão. “Não se trata, portanto, de uma realidade nova, mas sim da complexificação de um componente estruturante da nossa história. Neste processo, as dimensões estrutural e cultural da violência se interpenetram cada vez com mais força” (CANDAU, 2000, p.147).

Também a violência dentro da própria família faz parte da realidade de inúmeros lares brasileiros, fato que está certamente relacionado à violência no ambiente escolar.

As políticas públicas direcionadas à resolução do problema da violência no contexto escolar privilegiam ações policiais, repressivas e punitivas. Utiliza-se constantemente o termo segurança pública para fazer o combate à violência, mas políticas pedagógicas neste sentido são menos comuns. Coloca-se a polícia para fazer rondas escolares, protege-se a escola com grades, alarmes, etc. e não se priorizam as questões de ordem educativa. “A violência escolar passa a ser vista, inclusive pelos educadores, como principalmente, responsabilidade da polícia militar”, analisa Candau (2000, p. 154).

Na presente pesquisa, cerca de 80% dos educadores reconhecem que este é tema para o qual as escolas estão atentas. Que, em seu interior, há trabalho que envolve reflexões, redações, debates, projetos, pesquisas, e até fatos do dia-a-dia, dentro da própria escola, no bairro, na cidade ou no país. Uma professora que atua no ciclo I do Ensino Fundamental P1 exemplificou da seguinte forma:

“Fiz um trabalho com um livro paradidático ‘O paradeiro do padeiro’. O padeiro some, e vai conhecer o Pão de Açúcar no Rio de Janeiro. Fiz um trabalho interdisciplinar. Trabalhei poesia e português... o livro é uma poesia. Em matemática, fizemos o pão e utilizamos medidas. Dentro de Geografia, trabalhamos a cidade do Rio de Janeiro. Aí aflorou a questão da violência, pois embora seja uma cidade muito bonita, é violenta. Falamos da desigualdade social, da má distribuição de renda. Em ciências trabalhamos a origem dos ingredientes do pão e ainda foi possível ressaltar a questão da amizade... tudo isso faz parte de um projeto de cidadania”.

Em relação aos alunos e pais, entretanto, o índice dos que percebem abordagem do tema, é muito menor do que entre os educadores. Apenas 31% dos alunos e 26% dos pais alegaram, nas entrevistas efetuadas, que este é assunto explorado pelos professores. Essa

abordagem, segundo os entrevistados, direciona-se prioritariamente no sentido de “evitar brigas no interior da escola; estimular a prevenção da violência no âmbito da escola; estimular o respeito aos colegas e uma boa convivência entre todos”, e o trabalho se dá por intermédio dos próprios professores, utilizando-se de comentários ou “sermões”, ou por meio de palestras.

Em posicionamento ousado e polêmico, Guimarães baseia-se nas idéias expressas em “Vigiar e punir”, de Foucault (1987), e compara o espaço físico da escola ao da prisão, ressaltando o pensamento deste autor de que “Não são apenas os prisioneiros que são tratados como crianças, mas as crianças como prisioneiras. [...] Nesse sentido, é verdade que as escolas se parecem um pouco com as prisões...” (FOUCAULT apud GUIMARÃES, 1988, p.23).

A autora (1988, p. 153) levanta o questionamento da existência de uma escola diferente em que houvesse a participação real dos alunos nas decisões tomadas relativas a eles mesmos: “Seria possível pensar em uma escola de alunos e não em uma escola para alunos?”.

O autoritarismo e o excesso de normas - assim como a ausência destas - propiciam dentro do universo escolar condições favoráveis à violência. Nessa ótica, responsabilizar apenas a violência vinda de fora dos muros da escola não solucionará o problema.

A distância entre a realidade social e a escolar, já aqui apontada, deve ser, então, questionada, juntamente com as formas de repressão utilizadas para se combater a violência. Para enfrentar essa cultura da violência, Candau aponta necessária a promoção da “cultura dos direitos humanos”, em todos os âmbitos da vida individual, familiar, grupal e social.

No universo escolar, somente quando o educador se enxergar não como mero profissional técnico incumbido de transmitir informação e avaliar seus alunos é que a cultura dos direitos humanos poderá substituir a cultura da violência. Quando perceber e utilizar o enorme potencial do seu papel de educador para trabalhar a cidadania dos jovens já acostumados com a violência, poderá ser vislumbrado mundo mais humano, mais pacífico.

4.2.13 Direitos trabalhistas

Até o final do Império no Brasil, o que norteava a economia do país era a agricultura, sustentada pelo trabalho escravo. As idéias sobre o Direito do Trabalho nesse modelo econômico escravocrata eram, evidentemente, praticamente inexistentes. Com um século de defasagem em relação ao que aconteceu na Europa – que iniciou sua legislação trabalhista no final do século XVIII e começo do XIX – somente após a Proclamação da República, com o início do processo de industrialização, é que a consciência sobre os direitos do trabalhador começou a aflorar no Brasil. Segundo Guimarães (1988, p.45), “a legislação ordinária sobre trabalho começa a surgir efetivamente no país a partir da República”.

Durante todo o século XX, as leis trabalhistas brasileiras passaram por modificações e evoluções. Os problemas sociais que acompanham o país desde a primeira etapa de colonização não proporcionam, no entanto, ambiente favorável ao seu cumprimento. Atualmente, é alto o número de pessoas que trabalham no mercado informal e que têm de se submeter à privação dos seus direitos pelo alto nível de desemprego. Além disso, a falta de acesso à informação faz com que os cidadãos sequer conheçam seus direitos trabalhistas.

Apesar da existência das leis do Estatuto da Criança e do Adolescente e da realização de inúmeros projetos sociais estatais ou desenvolvidos pelo terceiro setor, é notório que a realidade sócio-econômica de muitas famílias brasileiras obriga seus filhos a trabalharem ainda mesmo durante a infância. Deixando de vivenciar o mundo da fantasia, especialmente peculiar da infância e da adolescência, muitas crianças e jovens encaram o universo do trabalho para garantir sua sobrevivência e a de sua família.

Não se deve negar que o trabalho é valor, mas ser ressaltado que “a instrumentalidade do trabalho obriga a reconhecer que ele, sem se diminuir, se subordina a outros” (OLIVEIRA, 1994, p.20). Neste sentido,

O trabalho é dever, mas ele só passa a sê-lo a partir do momento em que o homem atinge o seu pleno desenvolvimento físico e psíquico. Portanto, antes de se tornar adulto não há obrigação de trabalhar e a sociedade deve dar a todos, e não unicamente aos “eupátridas” ou “bem nascidos”, a possibilidade de um harmônico desenvolvimento físico e psíquico e de preparar-se para um futuro trabalho qualificando-o para exercê-lo dignamente (OLIVEIRA, 1994, p.20).

Não se pode ignorar que, na realidade brasileira, o trabalho e a escola se tornam “rivais”, quando, pela sobrevivência, o jovem opta pelo trabalho. Os indicadores sociais mostram que o trabalho infanto-juvenil acarreta, no Brasil, fenômeno da não-escolaridade e de evasão da escola. Como define Oliveira (1994, p.77): “Ocorre, então, a inversão cruel: a escola tem que se adaptar ao trabalho, quando não acontece o pior: o mundo da escola e do trabalho se opõem”. Nesse ponto, desse adolescente pobre é cobrado o trabalho, sem que se tenha oferecido a ele formação suficiente para isso.

Constituindo-se como uma das únicas instituições formadoras a que esse público tem acesso, a escola deve desempenhar função além da técnica, fornecendo suporte e informação também para que seus alunos tenham condições de encarar o mercado de trabalho como cidadãos conscientes de seus direitos e deveres.

Entretanto, a situação de desinformação em relação aos direitos trabalhistas também não é diferente. Com raras exceções, que não chegam a 10% dos entrevistados, os educadores ouvidos pela presente pesquisa revelam que a escola não se ocupa deste tema.

Dentre os que afirmaram que o trabalho existe, está o Professor Coordenador C7: “No Ensino Médio o assunto é discutido por professores de História ou Sociologia e que às vezes ocorrem palestras organizadas pela Ordem dos Advogados do Brasil (OAB)”. O índice de 23% dos pais acredita que a escola aborda o tema, focando a questão dos direitos do cidadão, mas vários alegaram que há pouca especificação em relação aos direitos trabalhistas. Em relação aos alunos, 26% comentaram que a escola faz referências rápidas em relação ao tema, geralmente nas aulas de História, estimulando os alunos a futuramente “lutarem por seus direitos”. Alguns ainda lembraram que os professores defendem que “além dos direitos, temos deveres”. É interessante lembrar o depoimento do aluno A99: “Estamos precisando saber mais sobre isso”, pois chama a atenção para uma necessidade premente da escola contemporânea.

A importância da discussão de temas como este dentro da escola serve para que ela não se configure como mais um instrumento de segregação social.

Faz parte do processo educacional, no momento certo e com instrumentos adequados, inclusive lúdicos, ensinar a criança que o trabalho é valor, que é um direito e um dever, desde que explícita ou subliminarmente não se

ensine que o é para uns e não para todos os cidadãos, a uns mais tarde porque aquinhoados pela fortuna e a outros mais cedo sacrificando educação, escolaridade, saúde, lazer infantil, porque pobres (OLIVEIRA, 1994, p. 20).

Melhores condições de vivenciar o mercado de trabalho podem ser oferecidas ao jovem pela própria escola, mesmo quando se começa por transmitir informações sobre cuidados e higiene pessoal, de relacionamento humano, passando sobre o valor do trabalho e, posteriormente, discutindo os deveres e direitos do cidadão trabalhador.

4.3 DIRETOR DE ESCOLA: LIDERANÇA NA IMPLANTAÇÃO DE UM CURRÍCULO SOCIAL

Ao diretor compete clareza e competência socializadora das finalidades da educação assumidas pela escola da qual é gestor. Faz-se importante que o ponto de partida seja o desprendimento do olhar restrito aos conteúdos cognitivos, reduzidos a nomes, conceitos, princípios, enunciados e teoremas, que são comuns aos trabalhos disciplinares. É a esse profissional que cabe atuar como o propulsor para um currículo em que se incluam outras capacidades, como as motoras, as afetivas, as de relação interpessoal e, especialmente, aquelas de competências gerais para o trabalho e para a inserção social.

Se há a necessidade de se formar alunos com perfil para a responsabilidade e para o compromisso social, se a sociedade e a mídia têm clamado e os educadores, em geral, concordam com essas características, mas se, em contrapartida, esses mesmos educadores demonstram inconsistência e falta de clareza do que realmente representa esse papel e como devem atuar para atingi-lo, parece inócuo aguardar que, espontaneamente, tal propósito seja atingido.

Voluntariamente, o corpo docente das escolas dificilmente adotará as abordagens especificadas nesse capítulo como base para seu currículo. Isso envolveria quebra de paradigmas e de uma situação de conformidade que dificilmente serão espontaneamente abalados. Torna-se, assim, imprescindível a atuação de uma liderança que possa conscientizar, capacitar, desencadear, acompanhar e avaliar o desenvolvimento desses

processos. E essa liderança só pode ser assumida pelo diretor de escola, em seu papel de gestor, já que, apenas ele, institucionalmente, profissionalmente ou pessoalmente, está qualificado para exercer essa função.

Será, assim, líder e partícipe de uma equipe que deverá fazer a ponte entre a escola tradicional e a escola nova.

5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola é uma instituição que faz parte de um sistema amplo, a sociedade, e não é possível considerá-la sob perspectiva de neutralidade, de maneira desvinculada de determinantes econômicos, políticos e sociais. Por estar conectada às intenções ditadas por esta sociedade, tem tido a função social de reproduzir valores que lhe são praticamente impostos. Compete-lhe, muitas vezes, apoiar-se em regras que atendem interesses capitalistas, as mesmas que prevalecem nas empresas e que vêm funcionar como fator de homogeneização do comando exercido pela classe burguesa

Atribui-se-lhe, ainda, extenuante papel na preparação do sujeito social para a competitividade, busca da excelência e conquista dos espaços, traduzidos na intenção da homogeneidade. A necessidade de se atingir essa homogeneidade imposta pelos interesses econômicos e globalizados prejudica profundamente a luta pela inclusão social dos diferentes e dos sujeitos sociais considerados desqualificados, com menor capacidade de enfrentamento e de competitividade. E estes não representam minorias, ao contrário, traduzem o montante mais expressivo dos contingentes populacionais.

Sob a ótica controladora que visa homogeneizar, uniformizar ou igualar, acentua-se a expressão unilateral e inviabiliza-se a voz dos contrários. São artifícios que o poder instituído utiliza para ignorar ou negar o dinamismo social e as diferenças. As necessidades das pessoas passam a ser tratadas de forma genérica, niveladas como exigência de conjunto. As relações sociais adquirem paulatinamente características de impessoalidade, o que colabora para camuflar os conflitos. Destarte, os agentes sociais da escola ganham denominações também genéricas como “o professorado”, “o alunado”, “a clientela”.

Quanto mais a escola se tornou complexa, mais estimulou teóricos da Administração Escolar a se inspirarem nos estudos gerais de Administração adotados pelas empresas. Dessa forma, o argumento prevalecente assim como os princípios para sua condução, foi o da cientificidade - métodos e técnicas - que garantissem a eficiência dos sistemas.

Porém, se todo sistema escolar é pensado para cumprir uma função social, é mister que a sociedade aja e reaja em função de atribuir-lhe papel e cobrar-lhe postura que atenda a seus anseios e objetivos.

As instituições educativas carecem de estudo e ação sistemática que as tornem mais aptas a atender as exigências contemporâneas. Muitos instrumentos informais de educação e modernos veículos de comunicação mostram-se mais vantajosos e atrativos e são capazes de influenciar e desenvolver habilidades mais significativas para as novas demandas. É premente atentar-se para alvos bem definidos e guarnecer as escolas de condições estruturais para que possam atender seus alunos muito menos como entidade institucional burocratizada e muito mais como entidade social. Estas instituições não estão isentas dos problemas criados na vida pessoal, política e econômica e espera-se que assumam aspectos socializantes da educação de seus discentes.

Entretanto, se cabe à escola comprometer-se com todas as formas de inclusão social, não é adequado que ela se responsabilize diretamente pelas soluções de problemas que dizem respeito a outras instituições. Compete-lhe priorizar e promover a inclusão do aluno no meio acadêmico, como partícipe ativo de conhecimentos significativos que lhe possam permitir o desfrute dos bens disponíveis na sociedade, munir-lhe de competências básicas para o trabalho e mormente desenvolver seu protagonismo como agente transformador.

Se à escola não são propiciadas condições de solução de muitos entraves a essa inserção, atribuição sistemática deveria ser-lhe incorporada, no sentido de promoção de todos os encaminhamentos que pudessem colaborar com a aprendizagem dos alunos. Inúmeros são os órgãos sociais responsáveis por atendimento que não dizem respeito especificamente a aspectos acadêmicos. No entanto é para a escola que afluem as crianças e é nela que afloram problemas muitas vezes ignorados por esses órgãos e pelos poderes públicos em geral.

Dentre o universo de documentos legais que garantem proteção e direitos aos educandos, destacam-se a Constituição (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8069/90) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96). No entanto, a sociedade e especialmente a escola assistem com certa passividade ao descumprimento dessa legislação. O Estatuto da Criança e Adolescente explicita com pormenores os

direitos que a Constituição, no seu artigo 227, garante às crianças e aos adolescentes: vida, saúde, cultura, convivência familiar e comunitária, liberdade, respeito, dignidade, proteção no trabalho, proteção contra negligência, exploração, violência, crueldade, opressão psicológica, assistência material, de saúde, de proteção, e outras que prejudicam a estabilidade emocional das crianças para aprender.

Não há melhor local que o ambiente escolar e profissionais mais adequados do que os que atuam nas escolas para diagnosticarem o descumprimento e encaminharem crianças, adolescentes e respectivas famílias a órgãos sociais que lhes possam subsidiar na solução de seus problemas e aplicação dos direitos garantidos em legislação. Não se percebe, no entanto, articulação significativa nesse sentido.

É profundamente urgente e profícua uma nova forma de organização política e social nos municípios para que o poder público realmente solucione problemas triados pela escola. Reitera-se, no entanto, que há imobilidade em relação a estas questões, pois não obstante vislumbrar soluções para problemas que a afligem e com as quais convive cotidianamente, a escola não conta com suficiente apoio do poder público em seu subsídio.

Em convivência com os problemas e distante das soluções, a escola é, então, uma instituição em crise. Sofre com o conflito entre o atendimento ao papel que lhe é imposto e a real necessidade daqueles que a freqüentam. Percebe-se também, por muitas vezes, falta de discernimento e dificuldade na solução dos seus próprios problemas. Desse modo, espaços escolares que deveriam representar ambiente no qual alunos, professores e funcionários se envolvessem em um sentimento de pertencimento, de inclusão e intensa produção, muitas vezes permitem que especialmente os alunos consumam precioso tempo de suas vidas sem se ocuparem absolutamente com nada. Além das faltas dos professores com substituições muitas vezes inúteis ou mesmo sem substituição, ocorre, freqüentemente, a falta de otimização do tempo escolar.

Mas é com essa escola, muitas vezes perdida em seu próprio labirinto, que se há de trabalhar. O grande desafio está em fazer valer a possibilidade de transformá-la e torná-la melhor adaptada a realidades díspares. Assim, aponta-se como o cerne de inúmeros desdobramentos possíveis uma nova função educativa e social. Este é, sem dúvida, um trabalho árduo, até por falta de clareza e consenso no atendimento a essas funções.

Toda discussão já efetuada nesse trabalho permite indicar que essa instituição deve buscar o delicado equilíbrio entre os conteúdos consagrados tradicionalmente e os que refletem realidades locais ou temas específicos. É premente que se estimule e se introduza um desenho curricular mais integrado, garantindo a qualidade da aprendizagem de conteúdos significativos, que estabeleçam interação com a realidade.

Não é tarefa fácil fornecer formação geral sólida, com currículo que contemple os conteúdos acadêmicos, abordados de forma crítica, problematizando a realidade, em uma sociedade em que prevalece o sistema capitalista. As leis de mercado, a competitividade nacional e internacional e o desenvolvimento tecnológico, que compõem um modelo de educação em atendimento à política neoliberal, direcionam a escola para intentos econômicos. Mas também esse tipo de formação não tem se mostrado eficaz, e a consequência imediata é a fragilidade e a exclusão em relação ao novo paradigma produtivo.

Costuma-se evocar a escola do passado, mais especificamente de cerca de 20, 30 ou 40 anos atrás, como escola de sucesso, que cumpria plenamente seu papel social. Não se pode negar que isso realmente ocorria, já que, naqueles idos, sua função era a de preparar para a universidade, poucos jovens de uma elite econômica que conseguiam chegar ao final do Ensino Médio. A passagem para o ensino superior acabava sendo, assim, praticamente natural para aqueles que concluíam a etapa anterior. Entretanto, hoje, apesar de nova e numerosa clientela, com perfil social completamente distinto, a natureza do ensino continuou praticamente imutável, constituindo-se inadequada para esse novo contingente de alunos.

O indivíduo que esta sociedade requer deve estar apto a enfrentar situações variadas e imprevisíveis e desenvolver habilidades para buscar respostas rápidas às imposições que se apresentam no atual contexto econômico, político e social. Dessa forma, as atividades administrativas requerem funções cada vez mais específicas, e diferenciadas tendo em vista que a forma de administrar a escola pode representar papel decisivo para a vida dos que por ela passam.

E, em se tratando de educação, o mínimo que se espera é o não acomodamento submisso dos profissionais que com ela trabalham. Mesmo que ocorram choques constantes, decorrentes da organização destes sujeitos sociais, as forças de dominação e

resistência devem promover constante dialética, que ora desestruturem por meio da coerção, mas que em seguida possam reestruturar por meio da pactuação. Parecem até convenientes os contramovimentos de descontentamentos que aguçam o papel da escola e especialmente do seu gestor no sentido do que lhe compete como líder: bem articular a formação do sujeito social atuante no âmbito desta instituição, na sociedade como um todo e na conquista da cidadania para as diferenças sociais. É preciso recusar a idéia de que as situações que nos são apresentadas não sejam passíveis de mudanças.

Dentre os sujeitos sociais que na escola trabalham, considera-se que se a principal função do professor é ensinar, a do diretor deve chamar para si a responsabilidade de ser o principal professor da escola. Antes de ser um administrador, deverá agir como educador. Deverá promover discussões sobre o seu tempo e as mudanças futuras da sociedade, pois ao seu desvelo, caminharão centenas, quicá milhares de crianças e jovens. À luz de sua formação, experiência e compromisso, pode influenciar e subsidiar colegas e toda a equipe escolar a assumirem bens comuns. Pode-se afirmar que, sem dúvida, foi o domínio das situações do processo de ensino que credenciou alguém pela primeira vez ao exercício da administração escolar.

Historicamente, quando a escola precisou de um diretor, buscou entre seus professores o mais qualificado para assumir com competência esta função. Em pleno nascedouro do cargo no Brasil, anos de 1890, a escola procurou para ser seu diretor justamente um professor e o qualificou de “professor-diretor”. As funções deste eram relacionadas à coordenação pedagógica.

Ao diretor compete uma responsabilidade diferenciada, pois não é possível surgir uma situação criativa para o trabalho dos professores e alunos, se à frente está um profissional que só sabe ordenar. Afinal, é difícil supor que uma relação de aprendizagem possa ser hierárquica. A desigualdade no exercício do poder aumenta a distância entre os superiores e os dependentes e prejudica comportamentos de autonomia. O poder institucional despótico incentiva o surgimento de seguidores passivos e sem capacidade de decisão. Uma participação responsável promove a descoberta e o questionamento e permite discernir autoridade acrítica.

Muitas são as barreiras impeditivas de convívio democrático na escola e inúmeras são as manifestações de teorias e práticas administrativas que não consideram as

necessidades e especificidades dos seus agentes. Articulam-se, muitas vezes, as mais variadas condições de violência explícitas e implícitas, ligadas a formas de expressão antagônicas, autoritárias, preconceituosas, intolerantes e inadequadas. Outras vezes, os administradores limitam-se a repassadores de ordens de órgãos intermediários e centrais, abdicando-se da ousadia e transgressão necessária aos líderes. Por corolário, o educando, influenciado pelo poder autoritário, permanece imaturo e dependente e não participa ativamente dos processos. Desse modo, a atuação do diretor ou do professor representante de processo autoritário torna o educando desamparado e perdido. Perde-se, assim, o compromisso mais inalienável dessa instituição para com seus aprendizes: a construção da autonomia.

Da competência técnica ao compromisso político, do cotidiano insosso ao dia-a-dia motivador, da superação de uma escola irreal à conquista de uma escola viva e de qualidade. Com tais posturas possivelmente seria provável a formação de pessoas que não se constituiriam em presas fáceis de ideologias que representam interesses eleitoreiros e imediatistas ou vítimas dos muitos modismos pedagógicos comuns na atualidade.

Em relação à administração escolar, muitos dilemas se iniciam já com a imprecisão por parte dos teóricos atuais em relação aos conceitos de administração e gestão. A polêmica recebeu particular atenção nesse trabalho e apresenta como conclusão que se ambos direcionam as organizações na concretização de seus objetivos, talvez a atual discussão não se revista de tanta importância. A opção que se fez foi no sentido de que a administração se aproxima mais da administração clássica, enquanto a gestão considera os princípios sociais e a promoção humana. O fator determinante para essa adoção reside no fato de a comunidade educacional já ter absorvido o termo gestão com o significado de gestão democrática e, assim, acredita-se que dificilmente abandonará essa concepção já assimilada pela rotina dos ambientes escolares.

A função essencial do gestor escolar não está mais centrada na mobilização de recursos, que caracteriza “função logística”, e, sim, na prioridade da “função estratégica” como articulador de ações e reações daqueles que serão afetados. Nesse sentido, é premente coordenar ações para se atingirem intenções não por realizações pessoais, mas que envolvam todos aqueles que compõem o grupo de trabalho. Um bom gestor não é aquele que executa grande número de tarefas, mas o que desencadeia um trabalho

participativo, centrado nos fins. Só desse modo se pode garantir tanto a racionalidade interna, quanto a externa do ambiente escolar, num equilíbrio que apenas esse gestor poderá coordenar.

É comum que as classes que representam a maioria nesta escola sejam alijadas das decisões e aceitem com passividade as determinações que lhe dizem respeito em relação aos objetivos, conteúdos, metas, currículos e competências. É necessário ainda que as metas traçadas conjuntamente sejam realizadas efetivamente ao invés de permanecerem como meras intenções a nunca serem concretizadas.

É oportuno que esse gestor também invista em capacitação, formação de equipes de trabalho, construção de parcerias pessoais e institucionais, promoção e conquista da confiança de seus parceiros, subordinados e colaboradores. É fundamental que mantenha boa comunicação e relações de respeito mútuo e crie oportunidades para que todos obtenham sucesso. Sob esse ponto de vista, não se deve conduzir a escola como uma estrutura rígida, inflexível, mas promover os ajustes necessários, redefinindo papéis e provendo-a de recursos adequados ao seu funcionamento eficiente. Se a expectativa é a de que a democracia se consolide nos ambientes e na formação de todos os cidadãos, cabe à administração adquirir nova feição. É importante que se descarte a costumeira postura centralizada, autoritária e fragmentada e que se articule o trabalho aos interesses da clientela. É fértil substituir autoridade por negociação, poder hierárquico por relações contratuais e poder institucional pelo exercício da influência e da negociação.

É oportuno também discorrer sobre a tendência e a necessidade de se atentar para as formas de participação em todos os níveis. As relações devem evoluir para formas coletivas, incluindo crianças, adolescentes, jovens e também a comunidade: é necessário oportunizar brechas à participação, pois somente assim se garantirá aprendizado. Além disso, é importante que o interesse seja em mão dupla, isto é, não basta a comunidade se empenhar em participar na escola, mas a escola deve voltar seu olhar para a comunidade, atentar-se aos seus anseios, problemas e expectativas e, dessa forma, criar teias de relacionamentos produtivos. A constância dessas práticas no cotidiano vai propiciar paulatinamente co-responsabilização e, conseqüentemente, estabelecer valor qualitativo. Assim, o ambiente escolar pode se transformar em um verdadeiro laboratório vivo da difícil arte da convivência democrática.

Não se pode negar que há tendência e vontade da sociedade em participar dos processos em todos os níveis. Ao contrário do apregoado por Michels de que as pessoas são politicamente apáticas, ficam satisfeitas por não participarem, sentem-se confortáveis por serem comandadas e profunda necessidade de se curvarem, que apenas uma minoria apresenta traços e habilidades de comando e liderança, que há tendência de que na sociedade as massas se tornem uma maioria de dirigidos sob o comando de uma maioria dirigente, pode-se afirmar que a sociedade hodierna luta para ser democrática e não aspira a prescindir das possibilidades de participação.

Historicamente, foram negadas aos discentes essas possibilidades. Se, para Kimbrough (1978) “a participação é a chave para o conhecimento”, essa educação ou abertura não representa apenas um desvio das funções escolares ou um canal de contestação sem objetivos, mas a possibilidade da apropriação de um saber bastante significativo. Será responsável pelo desenvolvimento da consciência crítica e transformadora e poderá possibilitar a evolução de um processo de passivismo e conformismo para outro de ativismo e criticidade. É evidente que aqueles que detêm o poder precisam estar dispostos a compartilhá-lo, visando ao bem comum e à perspectiva de transformação social.

Os alunos são a razão de ser da escola e é de cabal importância que participem das discussões e ações que envolvem seu processo educacional, superando, dessa forma, a rotineira submissão e o adestramento para a obediência a normas. É mister que especialmente os gestores das escolas incentivem as assembleias de discentes e as legítimas representatividades e lideranças dos Grêmios Estudantis e que estejam dispostos a ensinar aos alunos sua condição de partícipes. É em assembleias e Conselhos desse segmento que será possível congregar e representar colegas, defender direitos e lembrar deveres, incentivar e promover atividades educacionais, culturais, cívicas, desportivas e sociais, em perspectiva de protagonismo e não de obediência.

Conforme discutido neste trabalho, estudos recentes, especialmente de Santos Filho (1998) têm demonstrado que a eficiência nas organizações depende de participação, pois os objetivos decididos serão aqueles pertencentes à comunidade. Desse modo, certamente serão mais duradouros e contarão com maior compromisso em se cumprirem as decisões compartilhadas com o grupo.

Ao se considerar a importância da atuação do diretor de escola, o provimento do cargo ganha especial atenção. Se a forma de escolha for democrática, acredita-se numa relação menos conflituosa e mais eficaz. Porém nossos sistemas, tanto estaduais quanto municipais, não têm historicamente contemplado essa premissa. As nomeações ou cargos em comissionamento, conhecidos popularmente como “cargos de confiança”, têm sido apontados como formas bastante improdutivas do ponto de vista social, por demonstrarem campo fértil para o clientelismo e influência de grupos políticos. Assim, geralmente, o comprometimento do diretor é com aquele que o indicou e não com a comunidade pertencente à escola.

Conforme acentua Paro (1996) o concurso público, maneira de escolha adotada pelo Estado de São Paulo e sua capital, além de não ser democrático para com a comunidade, torna o cargo vitalício e é a forma que mais se aproxima da dominação burocrática. Assim, nesse critério, prevalecem os intentos técnicos, muitas vezes desarticulados com o interesse dos usuários.

Explicitados esses pontos em nada benéficos ao sistema educacional, é evidente que a eleição de diretores pode ser vista como um dos processos que mais garante comprometimento com a comunidade. Mas, ainda assim, não garante por si só gestão democrática na escola. Como sugere Mendonça (2000), esta representa apenas um dos seus componentes. Destarte, os esquemas mistos de escolha de dirigentes escolares, combinando o concurso com a eleição, parecem se constituir processo mais adequado, já que valorizam o saber técnico e não descartam a participação democrática.

Outro aspecto relevante na atuação eficaz do diretor diz respeito à sua formação. Parece haver descompasso entre os cursos de Pedagogia, geralmente resistentes às inovações, com abordagens ultrapassadas e pouco ligadas às administrações modernas e às competências gerais, especialmente as sociais, requeridas pelo momento contemporâneo. O descompasso na formação do diretor não se limita às unidades institucionais; esse trabalho indicou os desencontros demonstrados pelas divergências legais e dificuldades na consolidação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (2006) que, só após anos de discussões e debates, foram muito recentemente aprovadas.

É essencial repensar a formação do gestor escolar de forma mais integradora ao ato de educar. Muitas falhas em sua atuação são justificadas por essa precariedade formativa

inicial que se estende para a formação continuada, muitas vezes inexistente, outras vezes ineficaz. Observa-se ainda ser comum soluções para problemas técnicos, administrativos e pedagógicos se orientarem pelo senso comum.

Outro aspecto que mereceu destaque foi o de que pensar em gestão coerente com novos tempos é pensá-la em contexto colegiado. A participação dos órgãos de natureza colegiada é tema polêmico, pois, para muitos, representam uma ameaça, já que, com seu potencial, podem enfraquecer a autoridade autocrática. Mesmo quando há suas implantações formais - exigência da legalidade - é comum suas descaracterizações, pois, em uma análise superficial, percebe-se que se aproximam de organismos meramente administrativos e hierárquicos, afastando-se do contexto histórico-social que lhes possibilitam atuação útil.

É comum a desqualificação dos seus representantes apoiada na defasagem cultural e na dificuldade entre a proposição da escola e a possibilidade de resposta da comunidade. Veladamente, dá-se um processo de convencimento aos membros dos colegiados de sua incapacidade, mantendo-se, dessa forma, a usual postura verticalizada e subserviente.

A proposta que se evidencia é que esses colegiados, que já possuem legalmente força consultiva e deliberativa, constituam de fato, possibilidades de democratização da gestão escolar. Assim, esses órgãos precisam ser acionados rapidamente na solução de problemas, pois, sem essas providências, estes se avolumam e se tornam de difícil solução. Não é absolutamente possível articular interesses das classes laboriosas, sem tornar os Conselhos órgãos atuantes. Vencer a timidez, possibilitar a expressão oral, a construção, a experimentação e a vivência na prática é que poderão garantir o fazer democrático. E, evidentemente, o aperfeiçoamento do processo se dará em curso, na vivência de estratégias e táticas apropriadas.

Porém, a partir das reflexões efetuadas, cabe sugestão de proposta mais ousada: que uma gestão plural substitua a administração monocrática das instituições escolares públicas. Uma comissão oficialmente constituída por meio de concurso e eleição – a comissão gestora - com representantes que tenham vínculo com esta entidade e que exerçam atividades administrativas, pedagógicas e sociais, em sistema de compartilhamento de funções. A equipe poderia prover seu cargo por tempo determinado, por exemplo, período de três anos, porém com sistema de prestação de contas e avaliação anuais, que permitisse

substituição ou revezamento daqueles que não correspondessem à expectativa da comunidade. Desse modo, a gestão não só contaria com os órgãos colegiados, como acontece na atualidade, mas a própria administração se constituiria efetivamente, em um colegiado. Esta poderia representar uma funcional opção para a democratização da gestão escolar.

A história tem mostrado que deixar o poder em mãos únicas é correr risco de expor a formação de nossas crianças e jovens e adultos à possível incompetência ou ao autoritarismo alienante. Acredita-se que, na opção sugerida, não haveria mais necessidade de represália às formas de negligência ou violência instituídas e que se estaria combatendo a seletividade, a discriminação, a desqualificação e a fragmentação do trabalho escolar comumente evidenciados.

Nessa ação colegiada e integradora, a escola teria mais facilidade em estabelecer sua função social e sensibilizar seus alunos para o compromisso com a comunidade em seu entorno e com a sociedade em geral.

A função social da escola deve transcender a transmissão de conteúdos, priorizar a convivência humana e ligar-se ao seu entorno em relação aos objetivos propostos. Para isso, é relevante pensar no desenvolvimento pleno do educando, tanto a partir do estabelecido pela legislação vigente quanto ao proposto pela Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, promovida pela UNESCO. Percebe-se que a escola atual tenta se mobilizar para a implantação desses princípios que são conhecidos como os quatro pilares da educação: o aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a conviver e o aprender a ser. Deve, no entanto, ser objeto de estudo a forma como tem compreendido e colocado em prática essas concepções, já que privilegia o “aprender a aprender” em detrimento dos outros saberes.

Outra proposta que representa indiscutível vinculação da escola com compromisso social é investir em educação que desenvolva o protagonismo infantil, adolescente e jovem, ligado às necessidades mais urgentes da comunidade da qual faz parte, inclusive voltada para o trabalho voluntário e para o relacionamento cordial, estimulado por meio de encontros informais. Estes estimulam o estreitamento dos laços afetivos e da confiabilidade mútua entre a escola e a comunidade.

É essencial ainda, cuidar da qualidade social do ensino, que pode promover a emancipação dos sujeitos, pois a ela estão vinculadas requisitos como democracia, cidadania, participação e direitos sociais. Apenas assim os alunos poderão superar as amarras da manipulação e do autoritarismo e constituírem-se como seres ativos, independentes, que caminham sozinhos, construindo possibilidades de intervenção na realidade para a construção da equidade e do bem comum. A qualidade social da educação é vinculada a uma educação emancipatória e crítica, que envolve a totalidade do ser humano e a dignificação em todos os seus aspectos e aparece em oposição à chamada qualidade total, articulada à concepção neoliberal. A qualidade social leva em conta as demandas das novas realidades sociais, econômicas, culturais e deve envolver a sociedade, mas ser assumida prioritariamente pelo Estado. Mormente aos gestores compete clarificar e prover condições para o diagnóstico e direcionamento do saber ligado à qualidade social.

É relevante lembrar ainda que, vinculada a essa qualidade social, se enquadram a promoção de avaliações e as metodologias de ensino que estejam realmente a serviço da aprendizagem. Tais práticas impulsionam tomada de consciência recíproca entre professores e alunos e possibilitam, acima de tudo, a superação das práticas exclusivas dos alunos nos ambientes escolares.

É importante que os conteúdos sejam abordados de forma interdisciplinar e contextualizada, estimulando tratamento dos conhecimentos em rede e articulados em projetos de trabalho. A escola não pode ainda ignorar a integração e inter-relação necessária com os conhecimentos prévios e, dessa forma, promover as aprendizagens significativas.

Os meios tradicionais de ensino já não são suficientes. Se a escola não subsidiar seus educandos no domínio de equipamentos e tecnologias como rádio, jornais, revistas, televisão e especialmente no uso da tecnologia computacional, incluindo a Internet, poderá deixá-los em desvantagem.

O momento atual requer pessoas que estejam constantemente revendo e atualizando seus conhecimentos e, por isso, compete à escola e ao seu gestor a promoção ininterrupta de formação continuada a professores e funcionários. Na função de educadores, todos os profissionais da área devem ser continuamente preparados para realmente promoverem a qualidade de ensino nas escolas públicas.

É providencial repensar a imposição de regras que, estabelecidas sob a égide da ordenação e com a justificativa do bom funcionamento, em grande parte adquirem caráter aprisionador. Decidi-las coletivamente e renegociá-las permite transformá-las em instrumento libertador a serviço de todos os usuários.

Não se pode, na atualidade, dispensar discussões e ações em torno da escola inclusiva, que valoriza as diferenças, que respeita e investe nos diferentes ritmos de aprendizagem, e deita olhar acolhedor à totalidade dos alunos.

Aponta-se também como fator especialmente relevante na concretização da função social da escola e no compromisso de seu diretor na valorização de uma cultura escolar específica, que promova a formação do chamado “cidadão planetário”. Ao homem do século XXI compete comprometimento e responsabilidade que ultrapassem o âmbito individual. Além disso, conforme ressalta Morin (2001) é imperioso que a educação instrua para o respeito mútuo, desenvolva a ética da solidariedade, da compreensão e ensine a ética do gênero humano.

A Humanidade não pode mais ser visualizada como noção apenas biológico-reprodutora e abstrata, continuando na aventura da autodestruição, com prevalência da opressão, da dominação e da barbárie, que só tendem a se agravar. O destino planetário deve empenhar-se para que a espécie humana vislumbre um nascimento concreto da humanidade, como consciência comum e realidade vital.

À escola cabe, então, importante papel no destino planetário e isso está se vinculando ao tipo de conhecimento e cultura perpassados por ela. Afinal, é um lugar de diversas formas de expressão, que gera, em demasia, atitudes e comportamentos contraditórios. Esses interesses muitas vezes se opõem, ora para padronizar ora para estimular o diferente e compõem manifestações e expressões de grupos diversos. A educação deve criar espaços que favoreçam a livre expressão, para que o educando possa também por si próprio empreender a construção do seu ser, elevar suas potencialidades em termos pessoais e sociais.

Para Chervel, nessa instituição os conhecimentos são criados, mas essa cultura oriunda do ambiente escolar geralmente não é considerada e nem valorizada. Acrescenta-se a essa reflexão considerar que é fundamental o papel da escola na proposição de conteúdos que atendam às expectativas da comunidade e que possam fornecer instrumentos para que,

tanto no âmbito pessoal quanto no social, o aluno crie ou aperfeiçoe cultura que o sensibilize, permita reflexão e atuação no meio. Isso pode propiciar trocas de saberes, aprendizagens mútuas e possibilidades de engajamento, pois os conhecimentos praticados por instâncias como a ciência, a política, a igreja ou mesmo pelas empresas, clubes e associações têm que passar pelo crivo das pessoas no cotidiano de suas vidas. O resultado inclui as vivências e a forma como as pessoas incorporam essa cultura e que certamente não traduzem uma assimilação passiva e reprodutora, já que passam a ser sujeitos e agentes da sua própria cultura e história. Assim, é importante que a escola pesquise aspectos como: os padrões de comportamento que influenciam os alunos, as tensões que sofrem, as forças econômicas atuantes, as características das estruturas familiares existentes, as principais formas de comunicação e outros que possam interferir em suas formações.

Fator relevante também na atuação do diretor, diz respeito a sua reação às tarefas impostas pela legislação e pelas Secretarias de Educação. Esvazia-se a retórica da autonomia, na relação desse profissional com a autoridade instituída. Esta o pressiona e o cerceia, limitando-o a ações burocráticas que impedem as transformações necessárias aos rumos das escolas e acarreta, como pior consequência, prejuízos à aprendizagem dos alunos.

É importante enfatizar o que dizia Silva Júnior há cerca de três décadas (1977, p. 18): “As escolas não existem para serem administradas ou inspecionadas. Elas existem para que as crianças aprendam”. Quanto mais o diretor se distanciar do enfoque pedagógico, menos estará privilegiando a atividade-fim da escola, que é a aprendizagem das crianças.

A aprendizagem é, então, o direito mais inalienável das crianças e adolescentes e o compromisso da escola com a educação é tarefa intransferível. Se nos tempos hodiernos o conhecimento é visto como elemento básico das novas matrizes produtivas, a educação deve então ser reconhecida como arma poderosa para definir o futuro. O conhecimento tem sido valorizado e há tendência crescente da indústria de ponta na continuidade dessa valorização, pois o saber passa a ser fonte de vantagens na competitividade mercadológica. Porém, o conhecimento válido, está ligado à capacidade de identificar e resolver problemas, manipular e analisar símbolos, criar e manipular informações públicas e representa o passaporte tanto para inserção em um meio mais próximo quanto para o exigente mundo globalizado. Destarte, faz parte do compromisso social da escola e de seu diretor atentar-se

para os projetos pessoais dos alunos e subsidiar-lhes a construção de competências que os orientem sobre o mundo do trabalho. Maior atenção, porém, precisa ser direcionada aos alunos sem perspectivas, sem rumos, sem projetos. A escola e seus profissionais talvez sejam as únicas possibilidades de suscitar a construção ou identificação de intenções e sonhos pessoais.

Para atingir metas tão arrojadas, compete a esta instituição e a seu diretor - este com a função de animador e líder - o compromisso com currículo escolar que contemple temas viabilizadores dessas construções e transcendentais dos muros escolares. Assim, é premente a reformulação de currículos, programas e métodos de ensino. Estes, não impostos como padrão, mas, sim, escolhidos conforme as necessidades de seus usuários, que dependem desses conhecimentos para condução de sua vida pessoal e superação das injustiças sociais das quais são vítimas. A autonomia intelectual, social e política é um saber universal que deve ser praticado como direito inquestionável de toda a população. Dessa forma, é conveniente oportunizar aos alunos seu fortalecimento como sujeitos históricos na luta pela superação das desigualdades e na atual forma de organização política econômica e social.

São então, fartas as possibilidades de compor educação com espectro social, mas neste trabalho, dois aspectos foram enfatizados como prioritários: trabalhar competências que orientarão os alunos para o mundo do trabalho e valorizar a cultura escolar como real possibilidade de engajamento. Com este escopo optou-se por abordar alguns temas com enfoque que supostamente permitirão aos educandos a aquisição dessas competências. São eles: emprego e soluções para o desemprego, drogas, gravidez, sistema de saúde e previdência social, preconceitos, distribuição de renda, programas sociais, fome, direitos do consumidor, violência e direitos trabalhistas.

Considera-se que o aprofundamento desses assuntos ou de outros adequados a cada instituição colabora para a formação de uma cultura que contribua para a construção da cidadania que transforme as comunidades em espaços de socialização e de adequada convivência humana. Para os alunos, a tomada de consciência e a reflexão possibilitam análise e crítica, além de ações concretas.

Os estudos efetuados ainda permitiram concluir que muitos alunos acabam desistindo da escola porque não enxergam nela possibilidades para inserção no mundo do trabalho. É evidente que há aí grande equívoco relacionado ao seu papel, já que a metade

desses discentes não vislumbram a continuidade dos estudos nessa escola. Ela deveria ser fonte de oportunidades para desenvolvimento de competências que subsidiassem essa inserção ao mundo laborioso. Evidentemente, trata-se apenas de “qualificação para o trabalho”, competência diversa de “habilitação para o trabalho”.

Vale salientar que as opções dos jovens para o mercado profissional geralmente não ocorrem de forma genérica e abstrata e que há contornos distinguíveis nessa pretensão. É comum que evoquem imagens que construíram ao longo da vida, incluindo seus contatos pessoais, seus ídolos de mídia ou interlocutores diversos.

O modelo representado por seus professores – tanto pela oportunidade de convívio quanto pelas influências geralmente ligadas às disciplinas que ministram – faz com que esses jovens construam imagens próprias sobre como seriam as características e o estilo de vida típicos deste profissional. Muitas vezes, inclusive, substituem escolhas derivadas de características inatas e pessoais, o que demonstra a relevância e o poder de influência dos educadores.

Assim, mesmo não se dedicando à orientação profissional, os professores acabam tendo especial importância na opção para o labor dos seus alunos. Porém, se estes não vislumbrarem seus educadores como fonte, como modelo ou campo de possibilidades de escolha profissional e também não contarem com orientações familiares, permanecerão solitários nas escolhas de seus rumos.

A construção desses modelos envolverá sobremaneira o professor, quando o mesmo abordar assuntos relativos ao trabalho, a análise de seus contextos, sua importância na produção de bens e serviços, as atividades implicadas na confecção de cada objeto consumido, a discussão em torno das diferentes posições sociais, as relações que envolvem o mercado formal e informal, as leis que regulamentam as relações trabalhistas, o impacto das novas tecnologias, as alternativas para o desemprego, a exploração do trabalho de crianças e adolescentes, os direitos do trabalhador, os salários auferidos nas profissões mais almejadas, as políticas econômicas e sociais, a mundialização da economia, as relações econômicas internacionais, a migração, o desemprego, as políticas governamentais, os direitos sociais e suas influências na compreensão dos dados e informações relativos ao trabalho, salários, tabelas comparativas de preços e produtos, as vantagens e desvantagens de compra a crédito, dentre outras.

Como cita Menezes (2001), as orientações do professor em relação ao mundo laborioso ainda devem se estender a aspectos que dizem respeito à identidade civil, cultural e fiscal de cada jovem cidadão, à compreensão de sua documentação pessoal, das regulamentações que regem a vida dos cidadãos e dos impostos aos quais estão sujeitos, às informações sobre os serviços públicos disponibilizados e à compreensão da vida comunitária e política.

Sugere-se ainda abordar, com relevo, estudos sobre a apropriação e transformação dos componentes naturais necessários à vida, temas relacionados à saúde em que é conveniente incluir reflexões sobre a alimentação, a medicação e a prevenção de doenças. No trato à tecnologia, fazer perceber a relação entre a utilização dos aparelhos, das máquinas e dos instrumentos que promovem transformação, já que são frutos de empreendimento social. Promover com ênfase, educação com projetos que estimulem novas metodologias, como o trabalho em grupo, a utilização de materiais de rádio ou televisão, músicas, textos literários e outras produções artísticas.

Em todos os aspectos que podem contribuir para que a escola assuma o seu compromisso e sua autonomia social, o gestor tem papel decisivo. É justamente este profissional que pode favorecer a criação de formas e espaços para que os educadores discutam questões relevantes e tomem posse de suas ações transformadoras. É também ele quem pode colocar em xeque ações rotineiras e mecânicas, que em nada contribuem para o desenvolvimento do alunado.

Outro aspecto que o gestor escolar precisa compreender bem é que, juntamente com os professores de sua escola, alunos e pais - muito embora inconscientemente -, está construindo saberes, valores, posturas e crenças. Como a escola ocupa um lugar de autoridade na sociedade e é normalmente o centro de circulação cultural da educação básica de certa comunidade torna-se também local fértil de construção e transformação cultural.

Toda a abordagem colocada ainda parece ser trabalhada de maneira muito insuficiente na escola. Percebe-se que há tendência desta instituição em valorizar e selecionar os que considera hábeis, baseada em seu saber erudito e excluir aqueles cujo saber social é tido como errado. Não avaliar, diagnosticar e promover práticas deste importante aspecto é desconsiderar a relevância do sujeito na divisão social do trabalho.

Difícilmente alguma escola teria sucesso em seus objetivos sem influência e interferência do gestor escolar. Este deve ser elemento articulador entre o velho e o novo modelo de escola, o que envolverá a todos em torno de um projeto comum, ser o gerenciador das políticas que, ao invés de terem caráter prescritivo e determinado, permitam o engajamento e a experimentação. Esse gestor deve incentivar a promoção da responsabilidade social e ética de todos os ambientes e subsidiar a formação do cidadão planetário. A ele cabe o desafio da participação ativa no processo de transformação da escola e da sociedade e o despertar das consciências e do desejo das pessoas de encontrarem melhores caminhos, mesmo sabendo que, para trilhá-los, enfrentarão resistências e tensões.

REFERÊNCIAS

ABREU, Mariza. *Organização da Educação Nacional na Constituição e na LDB*. Ijuí: Unijuí, 1998.

ADAS, Melhem. *A fome: crise ou escândalo?* São Paulo: Moderna, 1988.

ALONSO, Myrtes. A supervisão e o desenvolvimento profissional do professor. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). *Supervisão Educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p.167-181.

_____. *O papel do diretor na administração escolar*. 3. ed. São Paulo: Difel/Difusão Editorial, 1979.

_____. O conhecimento na sociedade contemporânea: desafios educacionais. *Olhar de professor*, Ponta Grossa: Universidade Estadual de Ponta Grossa, v.2, n.2, p.31-41, nov. 1999.

ARATANGY, Lúcia Rosemberg. Drogas: Uma questão de liberdade. *Série Idéias*, 4.ed. n.29. São Paulo: FDE, Diretoria dos Projetos Especiais, 2002, p.109-117.

BELLO, Rui de Ayres. *Princípios e Normas de Administração Escolar*. São Paulo: Editora do Brasil, 1969.

BONETI, Lindomar Wessler. As políticas Educacionais, a gestão da escola e a exclusão social. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Angela da S. (Org.). *Gestão da Educação – Impasses, perspectivas e compromissos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p.213-241.

BORDENAVE, Juan E. Diaz. *O que é participação*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

BORDIGNON, Genuino; GRACINDO, Regina Vinhaes. Gestão da Educação: o Município e a Escola. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Angela da S. (Org.).

Gestão da Educação – Impasses, perspectivas e compromissos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p.147-176.

BORGES, Zacarias Pereira. *Política e Educação análise de uma perspectiva partidária*. Campinas: FE UNICAMP; Hortograph, 2002.

BOTTOMORE, T. *Dicionário do Pensamento Marxista*, Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

BRASIL. Constituição (1854). Promulgada em 25 de março 1854. *Constituição Política do Império, oferecida e jurada por sua Magestade o Imperador*. Disponível em: <<http://www.ciespi.org.br/portugues/legis.htm>>. Acesso em: 17 set.2006.

_____. Constituição (1988). Promulgada em 5 de outubro de 1988. SE-CENP. São Paulo. *Legislação do Ensino de 1º e 2º Graus*. v.12 p.35.

_____. Constituição (1988). Emenda Constitucional nº 20 de 15 de dezembro de 1998. Modifica o sistema de previdência social, estabelece normas de transição e dá outras providências. DOU.16/12/98. Disponível em: <<http://www010.dataprev.gov.br/sislex>>. Acesso em: 20 fev. 2006.

_____. Lei nº 4024/61 de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: *Documenta nº 1*, Rio de Janeiro, mar.1962b.

_____. Lei nº 5.540/68, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, n. 231 de 29/11/1968. Brasília, DF, 1968.

_____. Lei nº 5.692/71 de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 1971. Disponível em: <<http://www.prolei.inep.gov.br/prolei>>. Acesso em: 02 jun. 2006.

_____. Lei nº 7.044/82 de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivo da Lei nº 5.692/71 de 11 de agosto de 1971. In: MAIA, Ricamar P.de Brito Fernandes, RENAN, Iale. *Sistema educacional brasileiro: legislação e estrutura*. São Paulo: Atlas, 1983.

_____. Lei Federal nº 7.398/85 de 04 de novembro de 1985. Dispõe sobre a organização das entidades representativas dos estudantes de 1º e 2º graus, e dá outras providências. SE – CENP. São Paulo. *Legislação do Ensino de 1º e 2º Graus*. v.12 p. 68.

_____. Lei nº 8.069/90 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providências. SE – CENP. São Paulo. *Legislação do Ensino de 1º e 2º Graus*. v.17 p. 34.

_____. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial da União*, Brasília, Ano CXXXIV, n. 248, de 23/12/96, p.27.833-27.841.

_____. /MEC/SEF. Decreto-Lei nº 1.190/39 de 04 de abril de 1939. Rio de Janeiro, 1939.

_____. Decreto-Lei nº 8529/46. Lei Orgânica do Ensino Primário, 1946. Disponível em: <<http://www.soleis.adv.br/leiorganicaensinonormal.htm>>. Acesso em: 12 out.2006.

_____. Decreto-Lei nº 8530/46. Lei Orgânica do Ensino Normal, 1946b. Disponível em: <<http://www.soleis.adv.br/leiorganicaensinonormal.htm>>. Acesso em: 12 out. 2006.

_____. Decreto Federal nº 1.331-A de 17 de janeiro de 1854. Approva o regulamento para a reforma do ensino primario e seccundario do Municipio da Côrte. Rio de Janeiro, 1854b. Disponível em: <<http://www.ciespi.org.br/protugues/legis.htm>>. Acesso em: 17 set. 2006.

_____. Decreto nº 12.983/78 de 15 de dezembro de 1978. Estabelece o Estatuto das Associações de Pais e Mestres. SE – CENP. São Paulo. *Legislação do Ensino de 1º e 2º Graus*. v.vi p.145.

_____. Decreto nº 48.408/04 de 06 de janeiro de 2004. Altera e acrescenta dispositivos que especifica ao Estatuto Padrão das Associações de Pais e Mestres-APM, estabelecido pelo Decreto nº 12.983, de 15 de dezembro de 1978 e dá providências correlatas. Casa Civil, Brasília, 6 jan. de 2004. Disponível em: <www5.mp.sp.gov.br:8080/caocivel/civelgeral/legislação/estadual>. Acesso em: 15 mar. 2006.

_____. Parecer CFE nº 251/62. Currículo mínimo e duração do curso de pedagogia. Relator: Valnir Chagas. *Documenta*, Brasília. n.11, p.59-65, 1963.

_____. Parecer nº 252/69 de 11 de abril de 1969 (Incorporado à Resolução CFE 2/69). Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdo e duração para o curso de graduação em pedagogia. Relator: Valnir Chagas. *Documenta*, Brasília. n. 100, p.101-17,1969.

_____. Parecer CP nº 115/99 de 10 de agosto de 1999. Dispõe sobre os institutos superiores de educação, 1999b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/index.php>>. Acesso em: 17 out. 2006.

_____. Parecer CNE/CP nº 05/05 de 13 de dezembro de 2005. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/index.php>>. Acesso em: 18 out. 2006.

_____. Parecer CNE/CP nº 03/06 de 21 de fevereiro de 2006. Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/index.php>>. Acesso em: 18 out. 2006.

_____. Resolução CEB/CNE nº 02/98-CNE. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 07 de abril de 1998b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/index.php>>. Acesso em: 17 set. 2006.

_____. Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado. *Plano Diretor da Reforma do Estado*. Brasília: Câmara da Reforma do Estado, nov. 1995. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/publi_04/COLECAO/PLANDI1.HTM>. Acesso em: 25 jun. 2006.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

_____. Ministério da Justiça. *Código de Proteção e Defesa do Consumidor*. ed. 1998. Brasília, DF, 11 set. 1990b. Disponível em: <<http://www.mj.gov.br/DPDC/servicos/legislacao/cdc.htm>>. Acesso em: 30 jul. 2005.

BRITO, Carlos. *Gestão Escolar Participada - Na escola somos todos gestores*. 4. ed. Lisboa: Texto Editora, 1998.

BUCHER, Richard. *Drogas: o que é preciso saber para prevenir. Projeto Prevenção Também se Ensina*. 5. ed. São Paulo: FDE - Fundação Para o Desenvolvimento da Educação, 1996.

CANDAU, Vera Maria. Direitos Humanos, violência e cotidiano escolar. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Reinventar a escola*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 137-166.

CARLINI-MARLATT, Beatriz. Drogas e jovens: abordagens contemporâneas. In: FREITAS, Maria Virgínia de; PAPA, Fernanda de Carvalho (Org.). *Políticas Públicas: Juventude em Pauta*. São Paulo: Cortez; Fundação Friedrich Ebert, 2003, p.191-202.

CARVALHO, Maria do Carmo Brant de; ARREGUI, Carola Carbajal; MESTRINER, Maria Luiza (Coord.). *Caminhos para o enfrentamento da pobreza* - Fundação Cidade Mãe: uma experiência de educação para a cidadania. São Paulo: IEE/PUC-SP, Brasília: Unicef, 1997.

CHAUÍ, Marilena. Uma ideologia perversa. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 12 mar. 1999. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fol/brasil500/dc_1_4.htm>. Acesso em: jul. 2005.

CISESKI, Ângela Antunes; ROMÃO, José Eustáquio. Conselhos de Escola: coletivos instituintes da Escola Cidadã. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio (Orgs.). *Autonomia da escola: princípios e propostas*. São Paulo: Cortez, 1997. p. 65-74.

COLL, César. *Psicologia e Currículo*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2003.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Projeto de Resolução que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Pedagogia*. Disponível em: <http://lite.fae.unicamp.br/anfope/menu2/links/arquivos/pedagogia_cne.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2005.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Os conselhos de educação e a gestão dos sistemas. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Angela da S. (Org.). *Gestão da Educação* - Impasses, perspectivas e compromissos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p.43-60.

DIAS, José Augusto. Direção da Unidade Escolar. In: BREJON, Moyses. *Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º graus*. São Paulo: Pioneira, 1975. p.181-195.

_____. Sistema Escolar Brasileiro. In: MENESES, João Gualberto de Carvalho et al. *Estrutura e Funcionamento da Educação Básica*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001. p. 127-136.

DIEESE. *A situação do trabalho no Brasil*. São Paulo: DIEESE, 2001.
DOCUMENTO das Entidades (ANFOP, ANPED e CEDES) sobre o Anteprojeto de Resolução do CNE sobre o Curso de Pedagogia. *Revista Educação e Sociedade*. v.26, n.90, Campinas: jan./abr. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302005000100001&script=sci_arttext&tlng=pt>. Acesso em: 30 dez. 2005.

EDUCAÇÃO: um tesouro a descobrir. *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. 5. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC: UNESCO, 2001.

EDUCATERRA. *A miséria no Brasil*, jul. 2001. Disponível em: <<http://educaterra.terra.com.br/almanaque/miscelanea/brasil.htm>>. Acesso em: 26 jul. 2005.

FÉLIX, Maria de Fátima. Costa. *Administração Escolar: um problema educacional ou empresarial?* São Paulo: Cortez, 1985.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Gestão Democrática da Educação: ressignificando conceitos e possibilidades. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Angela da S. (Org.). *Gestão da Educação – Impasses, perspectivas e compromissos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p.295-316.

FISCHLOW, Albert. Distribuição de Renda no Brasil – Um novo exame. In: INSTITUTO UNIVERSITÁRIO DE PESQUISAS DO RIO DE JANEIRO. *Dados*. Rio de Janeiro: Editora Olga Lopes da Cruz, n.11, 1973. p. 10-80.

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Tradução de Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Ana Maria Araújo. A voz da esposa: a trajetória de Paulo Freire. *Instituto Paulo Freire*, Brasil. Disponível em: <<http://www.paulofreire.org/>>. Acesso em: 7 mar. 2006.

FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. *Política e Educação*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____; GADOTTI, Moacir. Nós podemos reinventar o mundo. *Revista Nova Escola Especial*, n. 71, nov. 1993. Disponível em: <http://novaescola.abril.com.br/especiais/paulo_freire/paulo_freire_ed71.htm>. Acesso em: 10 abr. 2006.

FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. *A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade*. Tradução de Regina Garcez. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

FUNDAÇÃO PROCON. Secretaria da Justiça e da Defesa da Cidadania. *Educação para o consumo*. Disponível em: <<http://www.procon.sp.gov.br/mateduceducacaoconsumo.asp>>. Acesso em: 10 ago. 2005.

GADOTTI, Moacir. *Organização do trabalho na escola: alguns pressupostos*. São Paulo: Ática, 1993.

_____. Paulo Freire: a prática à altura do sonho. *Instituto Paulo Freire*, Brasil. Disponível em: <http://www.paulofreire.org/Paulo_Freire/Vida_e_Obra/gadotti_pf.htm>. Acesso em: 10 abr. 2005.

GANDINI, Raquel Pereira Chainho; RISCAL, Sandra Aparecida Riscal. A gestão da educação como setor público não estatal e a transição para o estado fiscal no Brasil In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, Maria de Fátima Felix (Orgs.). *Política e Gestão da Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p.39-58.

GHERPELLI, Maria Helena Brandão Vilela. A educação preventiva em sexualidade na adolescência. *Série Idéias*, 4. ed. n.29, São Paulo: FDE, Diretoria dos Projetos Especiais, 2002, p. 61-71.

GLOBO ONLINE. Pequenas Empresas & Grandes Negócios. *Brasil é a 14ª economia do mundo, segundo o Bird*. 13 jul. 2005. Disponível em: <<http://empresas.globo.com/Empresasenegocios/0,19125,ERA995126-2674,00.html>>. Acesso em: 01 ago. 2005.

GUIMARÃES, Áurea Maria. *Vigilância, punição e depredação escolar*. 2.ed. Campinas: Papirus, 1988.

GUIMARÃES, José Augusto Chaves. *A recuperação temática da informação em Direito do Trabalho no Brasil: propostas para uma linguagem de indexação na área*. 1988. Dissertação (Mestrado em Direito)-Universidade de São Paulo, São Paulo, 1988.

HELOANI, Roberto. *Gestão e Organização no Capitalismo Globalizado: História da Manipulação Psicológica no Mundo do Trabalho*. São Paulo: Atlas, 2003.

HOLANDA FERREIRA, Aurélio Buarque de. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*, 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

HORA, Dinair Leal. *Gestão Democrática na escola*. Campinas: Papirus, 1994.

ILLICH, Ivan. *Sociedade sem Escolas*. Tradução Lucia Mathilde E. Orth. Petrópolis: Vozes Editora, 1973.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios*, v.26, 2005. Disponível em:
<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2005/brasil/tabbr4_35.pdf> Acesso em: set.2006.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - Inep. *Censo Escolar 2005*. Brasília, 2006. Disponível em:
<<http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/resultados.htm>>. Acesso em: nov.2006.

_____. *Sinaes – Indicadores Gerais sobre a Educação Superior Brasileira*. Brasília, 2006b. Disponível em: <<http://sinaes.inep.gov.br:8080/sinaes/>>. Acesso em: nov.2006.

ITANI, Alice. Vivendo o preconceito em sala de aula. In: AQUINO, Julio Groppa (Org.). *Diferenças e preconceito na escola – Alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1998. p. 119-134.

KIMBROUGH, Ralph B. *Princípios e Métodos de Administração Escolar*. 2. ed. Tradução de Loyde Anália Faustini e Helena Maria Bicalho Behar. São Paulo: Saraiva, 1978.

KLIKSBERG, Bernardo. *Repensando o estado para o desenvolvimento social: superando dogmas e convencionalismos*. Tradução de Joaquim Ozório Pires da Silva. São Paulo: Cortez, 1998.

LEITE, Elenice Moreira. Juventude e trabalho: criando chances, construindo cidadania. In: FREITAS, Maria Virgínia de; PAPA, Fernanda de Carvalho (Org.). *Políticas Públicas: Juventude em Pauta*. São Paulo: Cortez; Fundação Friedrich Ebert, 2003, p.153-172.

LEVIN, Henry M. Educação e desigualdade no Brasil: uma visão geral. In: LEVIN, Henry M.; COSTA et al. *Educação e desigualdade no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1984. p. 15-39.

LIBÂNEO, José Carlos. *Adeus Professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *Organização e Gestão da Escola: teoria e prática*. 5.ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIMA, Lauro de Oliveira. *A Escola Secundária Moderna*. Rio de Janeiro: Centro de Pesquisas Educacionais, 1962.

LIMA NETO, Pedro Antônio de. *A participação*. São Paulo: Ed.do Brasil, 1989.

LOURENÇO FILHO, M. B. *Organização e administração escolar*. São Paulo: Melhoramentos, 1976.

LÜCK, Heloísa. A evolução da gestão educacional, a partir de mudança paradigmática. *Revista Escola*. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/grandes_temas/gestao_escolar/gestao.doc>. Acesso em: 10 dez. 2003.

LÜCK, Heloísa et al. *A escola participativa: o trabalho do gestor escolar*. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

MAIA, Eny. Como transformar a rotina em desafio? *Revista de Educação e Informática Acesso*, n.14, dez. 2000.

MARÉS, Carlos. Eleição de diretores e democracia na escola. *Revista da ANDE*, São Paulo, v.3, p.49-50, 1983.

MELLO, Guiomar Namó. *Cidadania e Competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MELO, Maria Teresa Leitão de. Gestão Educacional: os desafios do cotidiano escolar. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Angela da S. (Org.). *Gestão da Educação – Impasses, perspectivas e compromissos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p.243-254.

MENDONÇA, Erasto Fortes. *A regra e o jogo: democracia e patrimonialismo na educação brasileira*. Campinas: FE/UNICAMP, 2000.

MENEZES, Luís Carlos. O novo público e a nova natureza do ensino médio. *Estudos avançados*, São Paulo: USP, v. 15, n. 42, p. 201-208, maio/ago. 2001.

MICHELS, Robert. *Sociologia dos Partidos Políticos*. Tradução: Arthur Chaudon. Brasília: Universidade de Brasília, 1982.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Secretaria de Inclusão Educacional. *Mapa da exclusão/Escola de todos*. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/secie/escola_todos/mapa_exclusao.ppt>. Acesso em: 27 jul. 2005a.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Secretaria de Inclusão Educacional. *Bolsa Escola - Programa e missão*. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/secie/estrut/serv/programa/default.asp>>. Acesso em: 30 jul. 2005b.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Secretaria de Inclusão Educacional. *Programa Escola de todos*. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/secie/ftp/5>>. Acesso em: 27 jul. 2005c.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez/Brasília. DF: Unesco, 2001.

MOYSÉS, Maria Aparecida A.; LIMA, Gerson Zanetta de; COLLARES, Cecília Azevedo L. Desnutrição, rendimento escolar, merenda: uma querela artificial. In: VALENTE, Flávio

Luiz Schieck (Org.). *Fome e desnutrição, determinantes sociais*. São Paulo: Cortez, 1989. p. 95-107.

NASCIMENTO, Adenísia Pires do. *Da fuga escolar ao Bolsa-escola..* Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Faculdade de História, Direito e Serviço Social-UNESP, Franca, 2003.

NOVAES, Regina. Juventude, exclusão e inclusão social: aspectos e controvérsias de um debate em curso. In: FREITAS, Maria Virgínia de; PAPA, Fernanda de Carvalho (Org.). *Políticas públicas: juventude em pauta*. São Paulo: Cortez: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação: Fundação Freidrich Ebert, 2003. p. 121-141.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, Maria de Fátima Felix (Orgs.). *Política e Gestão da Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p.125-143.

OLIVEIRA, Maria José Galleno de Souza. *Defesa dos usuários de serviços públicos concedidos no Brasil*. 1999. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Faculdade de História, Direito e Serviço Social-UNESP, Franca, 1999.

OLIVEIRA, Oris de. *O trabalho da criança e do adolescente*. São Paulo: LTr; Brasília: OIT, 1994.

PARO, Vitor Henrique. *Administração Escolar: Introdução Crítica*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *Eleição de Diretores: a escola pública experimenta a democracia*. Campinas: Papirus, 1996.

_____. *Gestão Democrática da Escola Pública*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2001.

PATEMAN, Carole. *Participação e teoria democrática*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

PILETTI, Nelson. *Estrutura e funcionamento do ensino fundamental*. 23. ed. São Paulo: Editora Ática, 1998.

PIMENTA, Selma Garrido. Pedagogia: sobre Diretrizes Curriculares. In: XVI ENCONTRO Nacional do FORUMDIR. *Grupo das Licenciaturas*. Vitória: UFES, 2004. Disponível em: <http://www.prograd.ufes.br/licenciaturas/pedagogia/Pedagogia_sobre_Diretrizes_Curriculares.doc>. Acesso em: 28 dez. 2005.

PRADO, Ricardo. Lições para o resto da vida. *Nova Escola*, São Paulo, v.131, p.13-16, abr. 2000.

PROGESTÃO - Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares. *Como articular a função social da escola com as especificidades e as demandas da comunidade?* Módulo I, Brasília: CONSED-Conselho Nacional de Secretária de Educação, 2001. Reimpressão: São Paulo, 2004.

RANGEL, Mary. Supervisão: do sonho à ação – uma prática em transformação. In FERREIRA, Naura Syria Carapeto Ferreira (org.) *Supervisão Educacional para uma escola de qualidade*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 69-96.

REGO, Teresa Cristina R. Educação, cultura e desenvolvimento: o que pensam os professores sobre as diferenças individuais. In: AQUINO, Julio Groppa (Org.). *Diferenças e preconceito na escola – Alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1998. p. 49-71.

RIBEIRO, José Querino. *Ensaio de uma teoria de administração escolar*. Atualização e ampliação de João Gualberto de C. Meneses. 2. ed., 4 tiragem. São Paulo: Saraiva, 1988.

RODRIGUES, Neidson. *Da mistificação da escola à escola necessária*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

ROMÃO, José Eustáquio; PADILHA, Paulo Roberto. Diretores Escolares e Gestão Democrática da Escola. In: GADOTTI, Moacir.; ROMÃO, José Eustáquio (Org.). *Autonomia da Escola princípios e propostas*. São Paulo: Cortez, 1997, p. 91-102.

ROSEMBERG, Fúlvia. Raça e desigualdade educacional no Brasil. In: AQUINO, Julio Groppa (Org.). *Diferenças e preconceito na escola – Alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1998. p. 73-91.

SADER, Emir. *Que Brasil é este?: dilemas nacionais no século XXI*. São Paulo: Atual, 1999.

SAITO, Maria Ignez. Gravidez na Adolescência: Prevenção X Fatores de Risco. *Série Idéias*, 4. ed. n.29, São Paulo: FDE, Diretoria dos Projetos Especiais, 2002, p.49-60.

SANDER, Benno. *Administração da Educação no Brasil: Evolução do Conhecimento*. Fortaleza: Edições UFC; Brasília: Associação Nacional de Profissionais de Administração da Educação, 1981.

SANTOS, Clóvis Roberto. *O gestor educacional de uma escola em mudança*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

SANTOS FILHO, José Camilo dos. Democracia Institucional na escola: discussão teórica. *Revista de Administração Educacional*, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, v.1, n.2. jan./jun.1998.

SANTOS, Washington dos. *Dicionário de Sociologia*. Belo Horizonte: Del Rey Editorial Ltda, 1995.

SÃO PAULO. Lei Complementar nº 114 de 13 de novembro de 1974. Institui o Estatuto do Magistério Público de 1º e 2º Graus do Estado e dá providências correlatas. SE -CENP. São Paulo. *Legislação do Ensino de 1º e 2º Graus*.v.1 p. 140.

_____. Lei Complementar nº 444/85 de 27 de dezembro de 1985. Dispõe sobre o estatuto do Magistério Paulista e dá providências correlatas. SE –CENP. São Paulo. *Legislação do Ensino de 1º e 2º Graus*.v.xx. p. 92.

_____. Lei Complementar nº 836/97 de 30 de dezembro de 1997. Institui Plano de Carreira, Vencimentos e Salários para os Integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação e dá providências correlatas. SE-CENP. São Paulo. *Legislação do Ensino de 1º e 2º Graus* .v.xliv.

_____. Lei Complementar nº 958/04 de 13 de setembro de 2004. Altera a Lei Complementar nº 836, de 30 de dezembro de 1997, que institui Plano de Carreira, Vencimentos e Salários para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação e dá providências correlatas. Disponível em:

<<http://cogsp.edunet.sp.gov.br/arquivos/leicomplementarn958.doc>>. Acesso em: 02 dez. 2005.

_____. Lei Estadual nº 5.058/58. Introduziu o curso pós- normal de Administrador Escolar em todos os Institutos de Educação do Estado, 1958.

_____. Decreto nº 27, de 12 de março de 1890. In: *Coleção das Leis e Decretos do Estado de São Paulo*. São Paulo, Imprensa Oficial do Estado, Tomo I – 1889-1891.

_____. Decreto nº 248 de 26 de setembro de 1894. Criação dos Grupos Escolares. *Coleção de Leis e Decretos do Estado de São Paulo*. São Paulo.

_____. Decreto nº 5.884/33. Aprovou o Código de Educação do Estado de São Paulo e reestruturou o sistema de ensino paulista. In: *Coleção das Leis e Decretos do Estado de São Paulo*. São Paulo, Imprensa Oficial do Estado, 1933.

_____. Decreto nº 22.088/53 de 26 de fevereiro de 1953. Regulamenta a forma de provimento dos cargos de direção dos estabelecimentos de ensino Secundário e Normal. SE –CENP. São Paulo. *Legislação do Ensino de 1º e 2º Graus*. v.2 p. 529.

_____. Decreto nº 8.820/61 de 27 de julho de 1961. Dispõe sobre a forma de provimento dos cargos de direção dos estabelecimentos de ensino Secundário e Normal oficiais do Estado. SE –CENP. São Paulo. *Legislação do Ensino de 1º e 2º Graus*. v.2 p. 829.

_____. Indicação CEE nº 23/02 CES de 04 de dezembro de 2002. Estabelece orientações para o exercício das atividades previstas no Artigo 64, LDB (Lei nº 9394/96) que trata da Formação dos Especialistas de Educação. Disponível em:
<http://www.ceesp.sp.gov.br/Indicacoes/in_23_02.htm>. Acesso em: 23 jul. 2005.

_____. Deliberação CEE nº 09/1998. Dispõe sobre oferecimento, aprovação e validade de Cursos de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão. Disponível em:
<http://www.ceesp.sp.gov.br/Deliberacoes/de_34_03.htm>. Acesso em: 20 ag. 2006.

_____. Parecer CEE nº 390/78 de 19 de abril de 1978. Encaminha Regimento Comum das Escolas de 1º e 2º Graus. SE-CENP. São Paulo. *Legislação do Ensino de 1º e 2º Graus*.v.v p. 386.

_____. Parecer CEE nº 67/98 CEF/CEM de 18 de março de 1998. Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais, 1998b. Disponível em: <http://www.ceesp.sp.gov.br/Pareceres/pa_67_98.htm>. Acesso em: 30 jul. 2005.

SAVIANI, Dermeval. *Educação brasileira: Estrutura e sistema*. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 1996.

SERGIOVANI, T. J.; CARVER, F. D. *O novo executivo escolar: uma teoria de administração*. Tradução Loyde A. Faustini e Martha Faustini Egg. São Paulo: EPU, 1976.

SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da. O espaço da administração no tempo da gestão. In: MACHADO, Lourdes Marcelino; FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). *Política e Gestão da Educação: dois olhares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.199-211.

_____. *Supervisão escolar e política educacional no Brasil*. 1977. Dissertação (Mestrado)-FEUSP, São Paulo, 1977.

SINDICATO dos trabalhadores nas indústrias de calçados e do vestuário de Franca e região; CUT; DIEESE. Trabalho Infantil em Franca: Crianças que estudam e trabalham. *Cadernos de Formação*, Caderno n.2. Fundação Nativo da Natividade, Campinas: Editora Linhasgerais, 1995.

SINGER, Paul. *Globalização e desemprego: diagnóstico e alternativa*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

SIRA, Napolitano. *Gênero, educação e preconceito: uma pesquisa no curso de Serviço Social através da abordagem psicossocial*. 2002. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de História, Direito, e Serviço Social – UNESP, Franca, 2002.

SPERB, Dalila C. *Administração e Supervisão na Escola Primária*. 2. ed. Porto Alegre: Globo, 1967.

TEDESCO, Juan Carlos. *O novo pacto educativo*. São Paulo: Ática, 1998.

TEIXEIRA, A. S. Natureza e função da administração escolar. In: _____ et al. *Administração Escolar*. Edição comemorativa do I Simpósio Interamericano de Administração Escolar. Salvador: ANPAE, 1968.

TORRES, Rosa Maria. *Itinerários pela educação latino-americana*. Porto Alegre: Art Méd, 2001.

TRAGTENBERG, Maurício. Relações de poder na escola. *Educação & Sociedade* – Revista Quadrimestral de Ciências da Educação. Campinas: CEDES/UNICAMP; São Paulo: Cortez, ano VII, n. 20, jan./abr. 1985, p. 40-45.

VIANNA, Cláudia; RIDENTI, Sandra. Relações de gênero e escola: das diferenças ao preconceito. In: AQUINO, Julio Groppa (Org.). *Diferenças e preconceito na escola* – Alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998. p. 93-105.

VIEIRA, Sofia Lerche. Escola - função social, gestão e política educacional. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Angela da S. (Org.). *Gestão da Educação* – Impasses, perspectivas e compromissos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p.129-145.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Novos Tempos, novas designações e demandas: diretor, administrador ou gestor escolar. *Pedagogia Cidadã: Cadernos de Formação. Organização e Gestão do Trabalho na Escola*. São Paulo: UNESP, 2004.

WITTMAN, Lauro Carlos; FRANCO, Maria Estela Dal Pai (Coord.). *Situação e Perspectivas da Administração da Educação no Brasil*: relatório geral do programa de pesquisa: primeira fase, Brasília: ANPAE, 1998.

ZIMMERMANN, Patricia; SPITZ, Clarice. Brasil é oitavo país em desigualdade social, diz pesquisa. *Folha Online, Cotidiano*, Brasília e São Paulo, 7 set. 2005. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/cotidiano/ult95u112798.shtml>>. Acesso em: 10 set. 2005.

ANEXOS

ANEXO A - MODELO DE QUESTIONÁRIO PARA PAIS E ALUNOS

OBS.: OS QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS ALUNOS SOFRERAM AS ADAPTAÇÕES PERTINENTES

Escola:_____Cidade:_____Bairro_____

Seu filho(a) está na_____série e estuda no período_____Data:_____

Questões:

1) A escola trabalha, com seus alunos, valores como respeito, solidariedade, dignidade, ética e outros?

() Sim. Como?

() Não. Explique

2) A escola estabelece normas que colaboram no seu funcionamento adequado e na boa convivência entre os alunos?

() Sim. Como?

() Não. Explique

3) As normas estabelecidas na escola são respeitadas pelos alunos?

() Sim.

() Não. Explique

4) Os alunos e os pais participam da elaboração destas normas?

() Sim. Como?

() Não. Explique

5) Na escola criam-se laços afetivos que ajudam na boa convivência entre os alunos, pais, funcionários, professores e direção?

() Sim. Como?

() Não. Explique

6) O Sr(a) acha que o que se ensina na escola serve para preparar os alunos para um futuro melhor?

() Sim. Como?

() Não. Explique

7) O Sr(a) acha que o(a) Diretor da Escola está preocupado(a) com o futuro dos alunos?

() Sim. Explique

() Não. Explique

8) Os pais participam das decisões que são tomadas na escola?

() Sim. Como?

() Não. Explique

- 9) Para o Sr(a) o que é um ensino de qualidade?
- 10) O Sr(a) sabe para que serve o Conselho de Escola da escola de seu filho?
☐ Sim. Serve para.....
☐ Não.
- 11) O Sr(a) sabe para que serve a APM (Associação de Pais e Mestres) da escola de seu filho?
☐ Sim. Serve para.....
☐ Não.
- 12) O Sr(a) sabe para que serve o Grêmio Estudantil da escola de seu filho?
☐ Sim. Serve para.....
☐ Não.
- 13) A escola ensina os alunos a participarem das decisões?
☐ Sim. Como?
☐ Não.
- 14) A escola faz discussões com os pais e alunos sobre os problemas do bairro onde está localizada?
☐ Sim. Como?
☐ Não.
- 15) O Sr(a) acha que o diretor(a) da escola de seu filho tem uma atuação democrática?
☐ Sim. Por quê?
☐ Não. Por quê?
- 16) O Sr(a) acha que o diretor de escola usa a maior parte do seu tempo na escola, fazendo qual tipo de atividade?
- 17) A escola discute com seus alunos questões sociais como:
- a) desemprego
☐ Sim. O quê?
☐ Não
- b) as soluções para o desemprego na cidade
☐ Sim. O quê?
☐ Não
- c) o trabalho infantil
☐ Sim. O quê?
☐ Não

d) o sistema de saúde no país e na nossa cidade

☐ Sim. O quê?

☐ Não

e) a alimentação dos alunos e de suas famílias

☐ Sim. O quê?

☐ Não

f) a prevenção a drogas

☐ Sim. O quê?

☐ Não

g) a gravidez precoce

☐ Sim. O quê?

☐ Não

h) a “fome” no país, na sua cidade ou no bairro da escola

☐ Sim. O quê?

☐ Não

i) a violência dentro e fora da escola

☐ Sim. O quê?

☐ Não

j) o transporte das pessoas da família do aluno para o trabalho

☐ Sim. O quê?

☐ Não

k) os direitos trabalhistas

☐ Sim. O quê?

☐ Não

l) a questão da má distribuição de renda no país

☐ Sim. O quê?

☐ Não

m) os preconceitos (relacionados à cor, deficiência física e mental, costumes, regionalismos, nacionalismos, etc.)

☐ Sim. O quê?

☐ Não

18) Qual a “imagem” que a sociedade tem dos diretores de escola (em geral)?

19) Se o Sr(a) fosse diretor de escola e tivesse autonomia para tomar qualquer atitude a fim de melhorar a qualidade de ensino, o que faria?

ANEXO B - MODELO DE FORMULÁRIO DE ENTREVISTAS PARA EDUCADORES

Você atua como: ☐ PEB I ☐ PEB II - Disciplina: ☐ Diretor

☐ Prof. Coordenador Pedagógico ☐ Funcionário- Setor:

Formação:

Questões:

- 1) Para você, o que é uma gestão democrática ou uma administração democrática das escolas?
- 2) As direções de escola têm estimulado a participação dos professores, dos pais e dos demais membros da comunidade escolar na tomada de decisões? De que forma?
- 3) Você acha que o(a) Diretor(a) da Escola está preocupado(a) com o futuro dos alunos? Justifique.
- 4) Os diretores de escola disponibilizam maior parte de tempo em que tipo de atividades? (administrativas, sociais, pedagógicas?). Justifique, dê exemplos.
- 5) Qual a sua opinião sobre a formação acadêmica do Diretor de Escola?
- 6) A forma de provimento do cargo de Diretor de Escola por concurso é adequada? Justifique.
- 7) Os conteúdos ensinados nas escolas servem para preparar os alunos das classes populares para um futuro melhor? Justifique.
- 8) Como é a participação dos colegiados/instituições auxiliares (Grêmios, Conselho de Escola e APM) nas escolas? Indique fatores facilitadores e dificultadores desta participação.
- 9) As escolas preparam os alunos para a participação? De que forma?
- 10) Para você, o que é qualidade de ensino?
- 11) A gestão das escolas tem um compromisso social? Justifique.

12) Qual é o seu parecer sobre os programas de subsídios financeiros do governo às famílias, como, por exemplo, o bolsa família?

13) As escolas discutem os porquês, as implicações políticas e ideológicas envolvidas nos problemas do bairro onde estão inseridas, na atuação positiva ou no descaso dos representantes públicos pelas áreas pobres da cidade?

14) Como são estabelecidas as normas de funcionamento das escolas? Por que alguns alunos não cumprem algumas regras?

15) As escolas trabalham com seus alunos valores como respeito, solidariedade, dignidade, ética e outros? Como?

16) Você acha que os diretores(a) de escola em geral têm uma atuação democrática?

17) As escolas discutem com seus alunos questões sociais como: (Se afirmativo, de que forma?)

a) a desemprego

b) o trabalho infantil

c) o sistema de saúde no país e em sua cidade

d) a alimentação dos alunos e de suas famílias

e) a prevenção às drogas

f) a gravidez precoce

g) a “fome” no país, em sua cidade ou no bairro da escola

h) a violência dentro e fora do ambiente escolar

i) os direitos trabalhistas

j) a questão da má distribuição de renda no país

k) os preconceitos (relacionados à cor, deficiência física e mental, costumes, regionalismos, nacionalismos, homossexualismo, etc.).

18) Se você ocupasse um cargo administrativo e tivesse autonomia para fazer o que fosse necessário para melhorar a qualidade de ensino, o que faria?