

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Título: Gestão Democrática: perspectivas e desafios da escola pública do Centro Paula Souza.

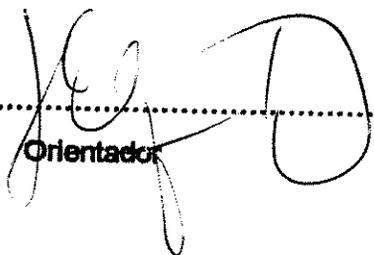
Autor: MOACIR DE GOES

Orientador: PROF. DR. LUIS ENRIQUE AGUILAR

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por
.MOACIR DE GOES e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 05/12/2003

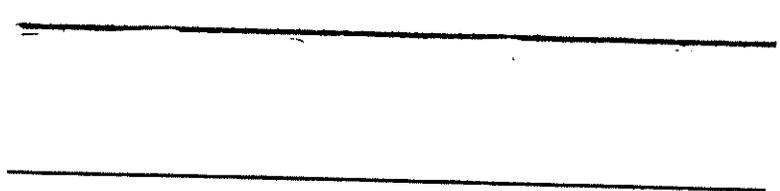
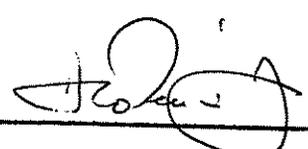
Assinatura:.....



Orientador

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

COMISSÃO JULGADORA:



2003

UNIDADE	BC
Nº CHAMADA	7/Unicamp
	G553g
V	EX
TOMBO BC/	59072
PROC.	16-117-04
C	<input type="checkbox"/>
D	<input checked="" type="checkbox"/>
PREÇO	R\$ 11,00
DATA	27/07/04
Nº CPD	

CM00200873-2

Bibid:317758

**Catálogo na Publicação elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Bibliotecária: Rosemary Passos - CRB-8ª/5751

G553g

Góes, Moacir de.

Gestão democrática : perspectivas e desafios da escola pública do Centro Paulo Souza / Moacir de Góes. – Campinas, SP : [s.n.], 2004.

Orientador : Luis Enrique Aguilar.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Gestão educacional. 2. Democracia. 3. Ensino técnico. 4. Educação e Estado. 5. Escolas públicas – Organização e administração. 6. Educação. I. Aguilar, Luis Enrique, 1958-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

04-020-BFE

RESUMO

A presente pesquisa visa ao estudo do exercício, das formas e das modalidades que assume a gestão democrática em escolas técnicas do Centro Paula Souza, localizadas na região de Campinas, Estado de São Paulo.

Desenvolvemos estes estudos em escolas que têm procurado implementar uma série de inovações educacionais com o objetivo de melhoria e aperfeiçoamento do ensino técnico oferecido aos jovens no Estado de São Paulo.

O contexto normativo adota como ponto de partida a promulgação da LDB 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e o Decreto 2208/97 (que desvinculou o ensino médio do ensino técnico) e, com isso, a rede pública do Centro Paula Souza passou por profundas e importantes reformas estruturais, levadas a cabo com a participação de representantes de segmentos de todo o corpo de educadores que compõe o quadro do Centro Paula Souza, a saber, professores, coordenadores de área, supervisores, diretores e outros trabalhadores da educação, como auxiliares de instrução e encarregados de manutenção.

SUMMARY

The present research aims for the study of the exercise of the forms and the modalities that assumes the democratic management in technical schools of Paula Souza Center, located in the region of Campinas, in São Paulo State.

We develop these studies in schools that have looked for implementing a series of educational innovations with the objective of improvement of the technical education offered to the young in the State of São Paulo.

The normative context adopts as starting point the promulgation of LDB (Law of Lines of directions and Bases of the National 9394/96 Education) and Decree (that separated Senior High School from technical education 2208/97) and with this, the public net of Paula Souza Center passed for deep and important structural reforms, carried out with the participation of representatives of segments of all the teaching staff who composes the staff of Paula Souza Center, such as teachers, coordinators of area, supervisors, principals and others

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Prof. Dr. Luis Enrique Aguilar, por ter acreditado e colaborado na elaboração deste trabalho.

Ao amigo Romeu Adriano da Silva que esteve lado a lado em todo percurso percorrido colaborando com sua leitura crítica e com sugestões nos últimos quatro anos.

Às comunidades escolares que visitei e que forneceram o material de pesquisa utilizado.

Aos colegas de trabalho, em especial à Prof^a. Maria Helena Moreira Morellin, que militam na educação e muito contribuíram para que este desafio fosse superado.

A todos Professores e funcionários da UNICAMP, em especial Gislene Perpétuo Gonçalves, que durante todo este período sempre foram prontos para nos atender.

Ao Centro Paula Souza, pelo encorajamento na busca deste objetivo, agora alcançado.

À minha família, pelo apoio e compreensão pela ausência durante todo tempo que estive envolvido na busca de superar mais este desafio.

Aos meus pais e irmãos que sempre acreditaram na educação como possibilidade de crescimento humano e coletivo.

ÍNDICE

1. Resumo	III
2. Summary	V
3. Agradecimentos	VII
4. Índice	IX
5. Introdução ao problema e considerações sobre procedimentos metodológicos de investigação	01
6. Capítulo I: Desafios da Educação Profissional no Centro Paula Souza após a Reforma do Ensino Técnico	27
7. Capítulo II: Educação e Participação Política no Brasil Limites E Perspectivas	35
8. Capítulo III: Gestão Democrática Histórico e Perspectivas nos Últimos Anos	65
9. Capítulo IV: A Educação e a Escola: de Como administrá- Las para a transformação	79
10. Esboço de algumas reflexões a propósito do percurso de pesquisa realizado.	98
11. Bibliografia	103
12. Anexo I	112

INTRODUÇÃO AO PROBLEMA E CONSIDERAÇÕES SOBRE OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DE INVESTIGAÇÃO

"Por um lado, é preciso uma mudança das condições para criar um sistema de instrução novo; por outro lado, é preciso um sistema de instrução já novo para poder mudar as condições sociais".

Marx e Engels

O estudo que procuramos sistematizar neste curso de Mestrado, e que ora apresentamos tem, por objetivo, investigar as possibilidades existentes da criação de uma experiência e de uma cultura de gestão participativa nas Escolas Técnicas do Centro "Paula Souza" (rede pública de ensino médio e técnico do estado de São Paulo), procurando identificar quais os instrumentos, tais como colocar em votação a utilização ou não de determinado material didático-pedagógico, a busca de certas parcerias com entidades da sociedade civil ou a implantação e extinção de determinadas habilitações profissionais, que utilizam os gestores, e em que medida estes viabilizam a melhoria da qualidade, entendida em sentido amplo (proposta político-pedagógica, aplicação dos recursos, tomada de decisões, participação da comunidade, etc.) dos cursos oferecidos a segmentos diversos da população, valendo-se de um método dialético de

investigação que possibilite uma melhor compreensão do processo de construção das práticas educativas, particularmente as pertinentes ao ensino técnico-profissional.

Há uma discussão entre os educadores que se apóiam na análise materialista dialética da histórica que aponta para uma reflexão sobre as profundas transformações provocadas pela reorganização do modo de produção capitalista em escala mundial, cujas conseqüências têm interferido em todas as facetas da vida humana, da vida cotidiana, da vida privada à vida pública; há constantes alterações, ajustes, desajustes e reajustes, estes também percebidos no processo de construção de valores que fundamentam o universo da educação em geral, e da educação para o trabalho em particular, dentro deste universo por nós definido como em processo de profundas transformações – o universo do modo de produção capitalista.

A situação da escola pública no Brasil ainda é, em boa medida, precária, principalmente nas regiões mais pobres do país, como Nordeste e Norte, faltando uma formação consistente aos professores, uma remuneração justa aos mesmos, havendo estrutura física incompatível com as necessidades de acomodação de pessoas, e muito mais. Assim, para nós é de suma importância tratar dessa questão como uma questão de justiça social e de democracia mesmo, uma vez que a população, e, em geral, a

sua parte mais pobre, na escola deposita expectativas de melhoria das suas condições de vida, através da aquisição de conhecimentos que poderiam proporcionar o domínio e manejo das novas tecnologias que vêm sendo criadas em ritmo quase alucinante.

No caso específico da Educação Pública, a omissão do Estado é flagrante: fórmulas mágicas mostraram sempre sua verdadeira face de serem apenas um lenitivo (e quem sabe um ópio...). Mas as demandas pelo ensino público continuam a colocar em pauta que é preciso ações concretas para a resolução dos problemas e desafios que encontramos dentro e fora da escola; as experiências de gestão democrática da educação, a partir da década de 1980, apesar de ainda poucas e, às vezes, tidas como tentativas guiadas pela ilusão, têm-se mostrado como um caminho que merece ser melhor explorado, como uma alternativa que passa pela politização de seus atores, que não abre mão de que o Estado continue a cumprir seu papel de ser o principal responsável pela implantação e manutenção de políticas educacionais que atendam a população e que sejam realmente de qualidade, que não se ausente e transfira essas suas responsabilidades a outras instituições ou pessoas.

Movimentando-nos há um considerável tempo nesse imenso universo da Educação, fenômeno estrita e essencialmente humano, não me é possível – penso às vezes que nem me é admissível – aceitar que, mesmo

em tempos tão confusos – confusão de paradigmas, de caminhos – não podemos, nós educadores, sermos os principais condutores deste processo, cuja característica principal reside na sua especificidade de “humanizar o homem”, na feliz expressão de Carlos Drummond de Andrade, expressão esta que nos leva a considerar o importante apontamento que nos vem de Marx:

“O primeiro pressuposto de toda a história humana é naturalmente a existência de indivíduos humanos vivos. O primeiro fato a constatar é, pois, a organização corporal desses indivíduos e, por meio disso, sua relação dada com o resto da natureza. Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião ou por tudo que se queira. Mas eles próprios começam a se diferenciar dos animais tão logo começam a produzir seus meios de vida; passo esse que é condicionado por sua organização corporal.” (MARX & ENGELS, citado por FRIGOTTO, apud FAZENDA, 1989, p. 76).

Assim sendo, se somos nós (trabalhadores da educação, educandos, pais) os direta e cotidianamente envolvidos no fenômeno humano da Educação, é a nós que, de direito, cabe a tarefa de tomar as decisões fundamentais que norteiam o destino de educandos e, por

consequente, de todos. Talvez pudéssemos entender a gestão, a administração da educação de maneira menos complexa. Administrar não poderia significar apenas "fazer acontecer"? E mais pessoas não poderiam fazer acontecer mais e melhor, aceitando os riscos que advêm desta participação como uma porta para o crescimento?

Quais seriam os caminhos? Eleger diretores?¹ Eleger coordenadores? A APM (Associação de Pais e Mestres) decidir se troca as janelas ou se compra livros para a biblioteca? Ou os pais ajudarem a definir a grade curricular? Cumprir rigorosamente os preceitos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação ou discutir os avanços de tal Lei e em que medida a mesma deve ser revista, para que possa avançar? Adotar livros didáticos, montar um cronograma de visitas a empresas, organizar seminários e simpósios, estabelecer parcerias com empresas para realização de estágios, definir conteúdos de disciplinas, derrubar uma parede, quem deve decidir? A quem pedir autorização?

Uma vez os envolvidos decidindo, como decidirem? Através do voto? E as decisões, que não seriam unânimes, uma vez tomadas seriam respeitadas por todos? Haveria conflitos? E se houver, como mediá-los? E como não haver conflitos? E por que evitá-los? A alguém interessaria ocultá-

¹ Sobre eleições de diretores de escolas no Centro Paula Souza ver SILVA, Nilson Robson Guedes. *Reeleição: continuidade ou continuísmo? (um estudo com base na reeleição dos diretores das Escolas Técnicas do CEETEPS/NRSE-Campinas)*. Dissertação de Mestrado. Campinas: FE/Unicamp, 2002.

los? Não seriam os conflitos os fundamentos das nossas relações sociais dentro de uma sociedade dividida em classes?

Pensamos que, a partir das questões colocadas acima, estaríamos trilhando um caminho para uma certa autonomia da escola, (e sabemos e concordamos com) que:

"A autonomia relativa desenvolvida pela organização escolar é percebida no fato de sua transformação não ser automática em termos de um acompanhamento imediato das transformações no modo de produção. É preciso um certo tempo para a elaboração completa da nova teoria educacional, em resposta aos problemas surgidos neste setor da realidade social, diante das mudanças no modo de produção, como também para o (re)aparelhamento de pessoal e de material. Por outro lado, os princípios consagrados na prática escolar sempre oferecem uma certa resistência, contando com defensores que proclamam seu valor diante dos sucessos comprovados no passado e perante a incerteza do sucesso dos novos princípios, já que deverão ser ainda experimentados". (RIBEIRO, 1978, p.41)

No Centro Paula Souza a questão da democracia e da gestão participativa foi, e continua sendo, fulcro central no processo de escolha de diretores², eleição de coordenadores e, até mesmo, no processo de contratação de professores. No entanto, a instituição continua centralizando todos os encaminhamentos relativos à gestão financeira e pedagógica, o que, de uma certa forma, desestimula os trabalhadores da educação das unidades escolares do Centro Paula Souza. Temos, portanto, uma participação limitada em muitos aspectos, a qual denunciaremos acima como sendo a não ideal para uma educação sob o controle de seus próprios atores.

É flagrante a contradição existente, por exemplo, nos cursos de capacitação oferecidos pelo Centro Paula Souza, aos Diretores de unidades escolares, aos Coordenadores de Área e mesmo aos professores, uma vez que as expectativas criadas em tais cursos entram em choque com a real estrutura burocratizada da própria instituição. O que, também nos é claro, pode gerar questionamentos e resistências à própria estrutura burocratizada da instituição em questão. Para enfrentar essa questão, valemo-nos do método dialético materialista que consiste, segundo Gaudêncio Frigotto

² Nilson Silva aponta quatro modalidades de provimento do cargo de diretor de escola: indicação política, concurso público de provas e títulos, acesso por carreira e eleição, que é o caso das escolas do centro Paula Souza. Cf. SILVA, Nilson Robson G. *Op.cit.* Ver também BARRETO, Lauro. *Reeleição e continuidade: aspectos históricos, doutrinários, políticos e jurídicos da Emenda Constitucional nº 16*. Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 1998; MARÊS, Carlos. *Eleição de diretores e democracia na escola*. Ande, São Paulo, v. 3, nº 6, p. 49-50, 1983.

"...no processo dialético de conhecimento da realidade, o que importa fundamentalmente não é a crítica pela crítica, o conhecimento pelo conhecimento, mas a crítica e o conhecimento crítico para uma prática que altere e transforme a realidade anterior no plano do conhecimento e no plano histórico-social." (FRIGOTTO, apud FAZENDA, 1989, p. 81)

Assim, é em busca de poder contribuir para a discussão da questão, e também para a práxis transformadora, que julgamos importante e também urgente, que nos propomos a tratar do tema, de uma forma sistematizada, trilhando o difícil caminho da pesquisa acadêmica, sabendo dos seus bons frutos e também dos seus limites...

A construção de um projeto político-pedagógico que seja realmente emancipador exige, dos atores sociais envolvidos, uma concepção e prática não autoritárias. Vitor Paro nos alerta quanto à importância de vivermos a democracia nas nossas relações cotidianas no espaço escolar.

"A democracia, enquanto valor universal e prática de colaboração recíproca entre grupos e pessoas, é um processo globalizante que, tendencialmente, deve

envolver cada indivíduo, na plenitude de sua personalidade. Não pode haver democracia plena sem pessoas democráticas para exercê-la. A prática das nossas escolas está longe de atender ao requisito implícito nesta premissa." (PARO, 2001, p.25)

Nas escolas técnicas do Centro Paula Souza, principalmente após a reforma implantada pelo decreto 2208/97³, cumpre-nos o dever de envolver nossos educandos numa discussão mais ampla que extrapole os muros da escola para juntos construirmos um projeto de sociedade mais justa e democrática.

A) Procedimentos Metodológicos

Para a concretização do presente trabalho, procedemos a uma análise de farta bibliografia sobre o tema, principalmente de autores contemporâneos que se debruçaram sobre o tema da administração/gestão escolar, e que o fizeram com firmeza teórica, o que nos encorajou a enfrentar a desafiante tarefa de contribuir para a criação de uma cultura de investigação que muitas vezes não se percebe presente

³ A Reforma do Ensino Técnico consistiu na separação do mesmo do Ensino Médio, implantação de ciclos/módulos semestrais, reestruturação dos quadros curriculares, implantação de novas habilitações, mantendo-se a exigência de conclusão do Ensino

no universo daqueles que lidam diariamente com a escola pública do ensino fundamental, médio e profissional.

Além do recurso da farta bibliografia da qual lançamos mão, também partimos da *análise documental* que se refere à Legislação Federal e Estadual, principalmente as Resoluções, Instruções e Portarias regulamentadoras dirigidas à implantação de todas as Reformas Curriculares, Administrativas e Pedagógicas havidas no Centro Paula Souza, após a promulgação da Lei 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional).

B) Indicadores: instâncias de participação democrática no interior das Escolas Técnicas.

O material empírico que colhemos nas unidades escolares do Centro Paula Souza por nós escolhidas compõe-se de registros de existência e funcionamento de Conselho de Escola, Associação de Pais e Mestres, Encontros Frequentes de Coordenadores de Áreas e Professores, Reuniões de Pais, Grêmio Estudantil, Conselho de Classe e Projetos Específicos com a Participação da Comunidade. Tal material nos serviu de base para verificarmos as condições concretas do exercício de gestão participativa e democrática nas unidades pesquisadas, bem como para visualizar a

Médio para a obtenção do grau de Técnico, bem como a regular matrícula na segunda série do Ensino Médio para o ingresso do aluno.

dimensão do universo burocrático presente na educação. Para tanto, é importante apresentar, já de início, aspectos importantes que levantamos junto às unidades escolares da região de Campinas que, ora demonstramos através de tabelas que elaboramos a partir de dados coletados pessoalmente, as quais se encontram em anexo e comentadas, como segue:

1) O Conselho de Escola

O Regimento das Escolas Técnicas do Centro Paula Souza procurou construir no seu Conselho de Escola uma instância onde houvesse a efetiva possibilidade de que as decisões não fossem centralizadas nas mãos de uma pessoa ou pequeno grupo. Pois uma gestão democrática passa pela efetiva participação de todos os membros da comunidade escolar na definição das políticas que regulam os espaços de convivência coletiva e na elaboração dos projetos político-pedagógicos e administrativos. Isso não exime cada pessoa de suas responsabilidades e dos papéis que cada um deve desempenhar no processo de transformação da sociedade capitalista em que estamos inseridos.

Vejamos como o Regimento Comum das ETEs. do Centro Paula Souza concebe o Conselho de escola, sua composição, atribuições e funcionamento.

"Artigo 20. A UE terá, como órgão deliberativo, o Conselho de Escola presidido pelo Diretor e integrado, no mínimo, por:

I – um representante dos assistentes do Diretor;

II – um representante dos coordenadores de área;

III – um representante dos professores;

IV – um representante dos servidores técnicos e administrativos;

V – um representante dos pais de alunos;

VI – um representante dos alunos;

VII – um representante de sindicato de trabalhadores, vinculados aos cursos;

VIII – um representantes dos empresários, vinculados aos cursos e

IX – um representante do Poder Público Municipal."

(Regimento CEETEPS, 1999, pg. 13)

A escola deve contribuir na construção de consciências autônomas, que passa pela discussão de processos de auto-regulação que

permitam aos sujeitos e grupos dirigirem sua própria conduta (alunos, pais, professores, coordenação e direção), o que exige de cada um a capacidade dialógica e sensibilidade para trabalhar com os dissensos e conflitos de forma crítica, clarificando valores e os enfoques sociopolíticos que caracterizarão o caminho escolhido pela escola na sua práxis e na construção da democracia.

Neste sentido, os representantes dos segmentos da sociedade presentes no Conselho de Escola – e com poder de decisão – deverão ser eleitos por seus pares (o que reforça o processo democrático) e terem mandato de um ano.

Dentre as atribuições do Conselho de Escola, destacamos algumas que são fundamentais para a existência da cultura da democracia nas escolas, a ser fomentada pelo seu gestor (diretor):

- Elaboração e Acompanhamento da Proposta Pedagógica da Escola;
- Prioridades para aplicação dos recursos materiais e financeiros;
- Criação e execução de projetos especiais, que procurem envolver a comunidade, as famílias, as empresas e demais entidades e organizações civis do município;

- Promoção de encontros, cursos, seção de estudos e debates para o aperfeiçoamento de conhecimentos técnico-profissionais;
- Programas de assistência social e material aos alunos.

Chamou-nos a atenção o fato de que apenas três escolas (A, C e E da tabela I) realizaram uma reunião do Conselho de Escola, além do previsto no parágrafo único do Regimento – uma por semestre, o que denuncia a necessidade de trabalharmos com afinco no sentido de garantirmos o funcionamento de instâncias no interior das escolas que são de fundamental relevância para a prática da democracia.

Tabela I – PERÍODO AVALIADO: FEVEREIRO A DEZEMBRO DE 2002.⁴

Escolas Pesquisadas	G	H	C	F	D	B	E	A	I
Reuniões de Conselho	02	02	03	02	02	02	03	03	02

2. Conselho de Classe

Se alguém quer que as pessoas participem deve, antes de tudo, levá-las a sério. Quando houver um desejo de real formação

⁴ As tabelas que se seguem foram elaboradas a partir de dados elaborados na pesquisa de campo junto às nove escolas estudadas.

pedagógica, este e outros aspectos serão de importância fundamental: recolher o que as pessoas sentem, pensam e desejam do jeito que se pronunciam e escrevem possibilitará um diálogo franco na reflexão de nossa práxis pedagógica. É preciso utilizar estes espaços para construção de propostas e projetos que sejam aceitos por toda a equipe escolar.

Assim, procuramos demonstrar a importância de uma instância como o Conselho de Classe, cuja finalidade é apresentada no Regimento Comum das Escolas Técnicas Estaduais do Centro Paula Souza:

“Artigo 30 - O Conselho de Classe é o órgão que, para cada classe, terá por finalidade, propor medidas de natureza didático-pedagógica e disciplinar e, ainda, decidir sobre a retenção e aprovação de alunos da classe, reunindo-se regularmente em época prevista no calendário escolar e, extraordinariamente, quando convocado pelo Diretor ou ainda por solicitação de dois terços de seus membros.

Artigo 31 – O Conselho de Classe será constituído pelo Diretor da Unidade, pelos respectivos coordenadores de área e pelos professores da classe.” (Regimento CEETEPS, 1999, p.17)

O Regimento não prevê a participação de representantes de alunos e pais nas reuniões. Indagamos se a participação dos alunos no Conselho de Classe não teria uma importância significativa, uma vez que, nas escolas técnicas, principalmente após a Reforma do Ensino Técnico (lei 2208/97), os alunos são de faixas etárias bastante abrangentes (em média de 18 a 40 anos), ou seja, não se trata de crianças, e sim, de jovens e adultos em condições de estabelecer diálogo sobre sua própria condição de aluno e seu processo de aprendizagem e formação profissional.

Destacamos que apenas as escolas E e G (Tabela II) realizaram reuniões a mais que as previstas pela legislação neste indicador, o que denuncia que o Conselho de Classe ainda é concebido como um momento em que os professores apenas expõem seus lamentos quanto ao aproveitamento dos alunos e no qual se decide sobre sua aprovação ou reprovação, sendo que poderia ser um momento de discussão sobre ações educativas de maior alcance e abrangência, cujos desdobramentos poderiam até surpreender.

Tabela II – PERÍODO AVALIADO:FEVEREIRO A DEZEMBRO DE 2002.

Escolas Pesquisadas	G	H	C	F	D	B	E	A	I
Conselho de Classe	06	04	04	02	04	04	05	04	04

3. *APM – Associação de Pais e Mestres*

A APM constitui-se, atualmente, num importante instrumento para a construção da participação cidadã, na medida em que foi lentamente sendo apropriada pelos atores sociais no campo da educação e recebendo um caráter que se distancia daquele que recebeu no momento em que foi concebida e envolve segmentos de dentro e fora da escola na busca de angariar e gerir recursos que possam viabilizar as ações de ordem didático-pedagógica e, também, a implementação de projetos de ordem de convivência e bem-estar.

Esta participação não busca somente os excluídos pela lógica do sistema (os marginalizados), ou seja, não tem caráter assistencialista, e sim, ocupa-se do conjunto de indivíduos e grupos sociais, cuja diversidade de interesses e projetos integra a cidadania e disputa com igual legitimidade espaço para atendimento de suas demandas pelo Estado. Esta concepção torna a APM instância para além de arrecadação de recursos, o que tem ocorrido atualmente.

Destacamos que, neste indicador, a escola A (Tabela III), apresenta um número extremamente elevado (26) de reuniões realizadas durante o decorrer de um ano letivo, ao passo em que a escola I, realizou,

no mesmo período, apenas 02 reuniões (as exigidas pela legislação em vigor – Regimento).

Tabela III – PERÍODO AVALIADO: FEVEREIRO A DEZEMBRO DE 2002.

Escolas Pesquisadas	G	H	C	F	D	B	E	A	I
Reuniões da APM	03	06	10	04	07	08	04	26	02

4. Reuniões Pedagógicas e Capacitação Docente

Fundamentaremos estes dois aspectos da formação pedagógica docente – individual e coletiva, apoiando-nos em Gaudêncio Frigotto, quando, ao analisar a educação e a formação humanas, afirma:

"Tomando-se a formação/qualificação (...) na perspectiva do desenvolvimento humano nas suas múltiplas dimensões como exigências das diferentes necessidades do ser humano, ver-se-á que o espaço mais adequado e prévio para o ulterior desenvolvimento é efetivamente a democratização da escola básica unitária tecnológica e/ou politécnica de primeiro e segundo graus." (FRIGOTTO, in GENTILI & SILVA (org), 1995, p. 75)

Infelizmente, no Brasil, tal não se dá, ao contrário, na relação escola e formação humana/politécnica das classes trabalhadoras de tudo foi feito para que o trabalhador não fosse realmente educado, não dominasse sua própria língua, não pudesse conhecer sua própria história, não pudesse alcançar os instrumentos necessários para elaborar e explicitar o seu saber, sua ciência e sua consciência.

Será que os cursos de capacitação de 30 (trinta) horas são capazes de fornecer aos professores os instrumentos apontados acima? Por que tantos treinamentos que foram oferecidos pelo Estado não surtiram os efeitos esperados? A capacitação pedagógica que democratizará o saber ainda precisa ser construída em muitas escolas. Neste sentido, a Gestão Democrática⁵ muito poderá contribuir para que espaços e tempos sejam destinados para este tão importante e fundamental trabalho.

Destacamos que, na Tabela IV, a escola G tem uma concepção de Reunião Pedagógica diferente das demais observadas, pois o elevado número de encontros (40) justifica-se pelo fato de ser considerada reunião pedagógica todo e qualquer momento em que dois ou mais professores, com um coordenador ou o Diretor discutem qualquer

⁵ "Para a democratização dos processos pedagógicos, defende-se o envolvimento da comunidade nas questões relacionadas ao ensino, de forma que possa participar das decisões que envolvam a definição do conteúdo programático, dos componentes curriculares e as estratégias pedagógicas. A participação de pais, de alunos e de professores não deve ficar restrita apenas a alguns aspectos, como o financeiro, mas que

assunto referente ao espaço da escola, ao passo que a escola F (Tabela IV) realizou apenas 02 reuniões, o que significa metade das exigidas pela legislação em vigor – regimento.

Tabela IV – PERÍODO AVALIADO: FEVEREIRO A DEZEMBRO DE 2002.

Escolas Pesquisadas	G	H	C	F	D	B	E	A	I
Reuniões Pedagógicas	40	04	08	02	05	04	05	04	04

Quanto à Capacitação Docente, as escolas B, A, I e D (Tabela IV), realizaram, respectivamente 80, 48, 40 e 34 encontros, contrastando violentamente com as escolas C, F e G (Tabela V), pelo pequeno número de encontros, (zero, 03 e 03) respectivamente, o que pode denotar que há, em algumas escolas, uma certa apatia e imobilidade frente às visíveis e turbulentas mudanças pelas quais o ensino no Brasil tem passado.

Tabela V – PERÍODO AVALIADO: FEVEREIRO A DEZEMBRO DE 2002.

Escolas Pesquisadas	G	H	C	F	D	B	E	A	I
Capacitação Docente	03	08	00	03	34	80	12	48	40

5. Grêmios Estudantis

Ao lado do controle do poder, talvez pudéssemos afirmar que o objetivo mais essencial da participação é a consolidação daquilo que muitos autores chamam de "cultura democrática". Entendendo esta cultura como processo de identificação comunitária, cristalizando os traços mais característicos dos modos de ser e produzir, cultura democrática significa democracia como cultura de um povo, ou seja, como marca de sua organização e sobrevivência. A pequena participação e pouca existência de grêmios nas escolas estudadas denunciam que estamos longe da cultura democrática, que recebeu um duro golpe durante o regime civil-militar, com a extinção dos grêmios estudantis e a criação dos "centros cívicos" totalmente controlados, despolitizantes e atrelados à ideologia em "defesa da ordem".

É de fundamental importância observarmos que a reconstrução, no âmbito do movimento estudantil, da cultura da democracia, do permanente debate político, do combate às políticas privatistas em educação, etc, foi lenta, fragmentada e, ainda hoje,

incompleta, o que denuncia o caráter extremamente violento do golpe seguido de ditadura que vivenciamos no Brasil entre 1964 e 1985.

Na Tabela VI espanta-nos, porém não nos surpreende, as escolas F, G e H não possuem Grêmios Estudantis, pois não encontramos nenhum registro (livros, atas ou outro documento) que indicasse a sua existência na escola. Nas escolas em que pudemos verificar a existência de Grêmios Estudantis, nada nos indicou uma efetiva e significativa atuação dos mesmos no âmbito da escola, mas apenas algo muito tímido e formal, como algumas reuniões ou realização de festas ou eventos, desligados de uma atuação mais política que mais o caracterizasse como instância independente de alunos, a qual tem alcance nas discussões existentes também fora do âmbito da escola.

Tabela VI – PERÍODO AVALIADO: FEVEREIRO A DEZEMBRO DE 2002.

Escolas Pesquisadas	G	H	C	F	D	B	E	A	I
Reuniões do Grêmio	00	00	04	00	02	05	04	05	03

6. Coordenação Pedagógica

A Coordenação Pedagógica que pensamos ser necessária para o enfrentamento das questões sobre as quais nos debatemos e acreditamos serem fundamentais para o exercício da gestão democrático-participativa é aquela que concebe a escola democrática e participativa, que tem um papel mais amplo na tarefa educativa do que aquele que normalmente é desenvolvido na maioria das escolas.

As ações da Coordenação Pedagógica são pautadas na exploração e consideração da complexidade e da diversidade dos interesses da sociedade e de seus membros. Sua função passa pela reorganização dos espaços, do tempo, dos conteúdos e das relações interpessoais hoje existentes nas escolas técnicas. A sistemática de escolha (eleições anuais) de coordenadores possibilita uma avaliação anual do envolvimento dos mesmos na construção da "cultura democrática" nas escolas técnicas do Centro Paula Souza.

O Regimento das ETs assim delibera a respeito da coordenação:

"Artigo 28 – Entende-se por Coordenação de Área o conjunto de ações, em nível de área, destinado ao

planejamento do ensino, à supervisão de sua execução, ao controle das atividades docentes em relação às diretrizes didático-pedagógicas e administrativas, bem como a otimização dos recursos físicos e didáticos disponíveis.” (Regimento CEETEPS, 1999,p. 17)

Na Tabela VII, as escolas C, F e G destoam das demais pelo pequeno número de reuniões, pois as demais realizam uma reunião por semana para, juntos (Coordenadores, Direção e Assistentes de Direção) discutirem, avaliarem e proporem novas metas e desafios que a implementação e sustentação de um trabalho pedagógico consistente pode suscitar em educadores comprometidos com a democratização do saber.

Tabela VII – PERÍODO AVALIADO: FEVEREIRO A DEZEMBRO DE 2002.

Escolas Pesquisadas	G	H	C	F	D	B	E	A	I
Reuniões de Coordenação	04	40	03	08	40	40	40	28	40

7. Projetos Especiais

Uma das formas de reorganização dessas escolas, sem abrir mão dos conteúdos curriculares, é a *inserção dos chamados temas*

transversais, na estrutura curricular, de temas e trabalhos no campo da saúde, da ética, do meio ambiente, do respeito às diferenças, dos direitos dos consumidores, das relações capital-trabalho, sexualidade, oportunidades de trabalho, drogas e educação dos sentimentos e tantos outros. Para tanto, não se faz necessário criar novas disciplinas, mas desenvolver projetos junto às comunidades, quando professores e alunos poderão realizar novas e enriquecedoras experiências de convívio com a comunidade.

Encontramos, em algumas escolas, um elevado número de projetos, ao passo que, em outras, um número bastante reduzido, o que pode significar um maior ou menor envolvimento com a comunidade, mas também, um número menor de projetos, pode indicar uma preocupação de ordem mais qualitativa, procurando, na execução do projeto, uma continuidade que perpassa pela concretização efetiva de todas as suas fases.

Os projetos, quando concretizados, indicam ser possível articular a escola com a comunidade à qual pertence e que tal articulação é importante para o desenvolvimento de práticas educativas que quebram os possíveis isolamentos aos quais a escola pode estar sujeita no universo das instituições sociais.

Esses projetos especiais têm contribuído para a democratização da administração escolar, uma vez que obriga a inserção de diversos segmentos da sociedade no processo de decisões de cada unidade escolar.

Tabela VIII – PERÍODO AVALIADO: FEVEREIRO A DEZEMBRO DE 2002.

Escolas Pesquisadas	G	H	C	F	D	B	E	A	I
Projetos Especiais	04	05	06	06	10	12	14	17	22

CAPÍTULO I

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CENTRO PAULA SOUZA APÓS A REFORMA DO ENSINO TÉCNICO

"...combinando o ensino intelectual com o trabalho físico, articulando teoria e prática, através de uma formação politécnica que compense os inconvenientes da divisão do trabalho e que impedem ao trabalhador dominar o conteúdo e os princípios que regem seu trabalho e sua forma de existir."

Marx e Engels

É pouco provável que o desenvolvimento econômico e científico do mundo se processe de modo suave e segundo um plano preestabelecido.

Nos últimos anos pudemos perceber que esse processo vem sendo marcado por profundas mudanças de crescentes expectativas, desarmonia e grande descontentamento social.

Os abismos quase inevitáveis que se abriram entre as nações desenvolvidas e as mais pobres geraram governos marcados pelo autoritarismo e imposição dos interesses do capitalismo central.

A institucionalização da mudança se caracteriza pelo processo de disseminação da pesquisa, do desenvolvimento, da inovação e construção de formas de organização da sociedade e da escola que possam promover as mudanças desejadas pelo capital.

Surge, com grande ênfase, a consolidação da “sociedade do conhecimento”, especialmente o conhecimento científico e tecnológico especializado. É o conhecimento o capital fundamental, em que as instituições de ensino, em especial as Faculdades de Tecnologia – FATECs— e as escolas de ensino técnico-profissional são apresentadas como tendo um papel chave para o desenvolvimento do indivíduo e da sociedade.

Podemos perceber que a acumulação de conhecimentos científicos e tecnológicos é de um nível cada vez maior e de um grau sofisticado que é controlado pelos avanços da informática.

Por outro lado, percebemos que há um atraso crescente das soluções tecnológicas em relação aos problemas criados pela própria tecnologia. A industrialização cria o problema do esgotamento dos recursos,

a poluição do meio ambiente, a eliminação dos resíduos, o "desemprego tecnológico", o caos urbano, etc. O avanço da medicina, em grande parte, é o responsável pelo crescimento da população mundial, falta de recursos para alimentação e moradia, por conta da persistência da injusta distribuição das riquezas socialmente produzidas.

Neste contexto de mudanças profundas e contínuas, nos perguntamos: - quais as dificuldades que o educador encontra no seu trabalho nas escolas?

Do ponto de vista da sociedade há uma contradição entre os que acreditam na formação do indivíduo como construtor de seu próprio progresso e aqueles que acreditam no processo de formação pela massificação; outra contradição está entre o indivíduo participante e ativo e aqueles que acreditam numa tendência atual de condução, por poucas mãos, da gestão e execução das políticas educacionais. Ainda nos perguntamos por que o Estado continua dedicando recursos insuficientes para a educação das classes populares.

Do ponto de vista do professor, as rotinas do sistema educacional têm pesado cada vez mais: boa parte dos professores é obrigada a cumprir uma carga horária de até 64 horas de trabalho em diferentes escolas, estudam em faculdades que funcionam aos finais de

semana, atualizam-se com cursinhos de 12, 20 ou 30 horas de estudos fragmentados e desconectados da realidade como um todo e, para finalizar, atender a uma burocracia desgastante e desnecessária.

Os professores do ensino médio e técnico vivenciam, nos últimos dez anos, mudanças de conceitos e paradigmas para os quais a formação recebida há dez ou vinte anos atrás, é insuficiente para perceber que precisa se capacitar constantemente para enfrentá-las com criticidade ou aceitá-las a aplicá-las como espera o projeto burguês, que interessa ao capital internacional.

A angústia de como organizar escolas com experiências novas é que pressupõe professores comprometidos com elas e integrados em equipes estáveis, o que não é a realidade das escolas técnicas e, ainda, pressupõe uma formação pedagógica atualizada e conectada com os processos de mudanças próprios da atual sociedade burguesa.

A ausência de uma política de investimentos, as cotas fixas de turmas, a instabilidade de professores, o sucateamento dos equipamentos e máquinas dos laboratórios e oficinas, juntamente com a ausência de uma constante política de capacitação nos leva à angustiante pergunta: - aonde chegaremos com esse modelo de educação técnica?

Entendemos que o desenvolvimento da técnica, as inovações da ciência e os avanços da tecnologia devem ser compreendidos como uma íntima relação com estruturas econômicas, sociais, políticas e culturais, porque estas atividades não são vividas isoladas de outras atividades humanas, pelo contrário, constroem e reconstroem uma relação histórica do homem com a natureza, num esforço contínuo de criar instrumentos que possibilitem a superação das dificuldades impostas pelas forças presentes nas relações dos homens com os próprios homens e com a natureza.

Concordamos com Márcio Pochmann que, quando analisa a educação e a qualificação para o trabalho, nos aponta um possível caminho:

"A natureza das transformações empresariais ocorridas neste final de século influencia fortemente o debate acerca do papel da educação e da formação profissional. De um lado, ganharam relevância os argumentos direcionados à inadequação existente entre o sistema educacional e o aparelho produtivo. De outro, as hipóteses da teoria do capital humano terminaram sendo recuperadas com o pressuposto básico da empregabilidade e da incorporação plena do trabalhador aos ganhos do desenvolvimento econômico..."

O processo de educação profissional ganharia evidência como condição adicional de competitividade e de produtividade... Nessas circunstâncias, as implicações da educação profissional decorrentes da transição da economia tradicional para uma nova economia tenderiam a apontar para uma educação continuada, voltada para a transferência tecnológica e para a multidisciplinariedade dos programas de qualificação."
(POCHMANN 2001, p.130)

Não resta dúvida de que, no Brasil dos anos 1990 e do início do terceiro milênio, um novo modelo de educação profissional decorrente da diversidade das ocupações criadas ou extintas pelos avanços tecnológicos, precisa ser construído. Uma estratégia eficiente, renovada, de formação da força de trabalho, deve ser fundamentada na reconstrução histórica do conhecimento. Concebemos a realidade não como um sistema estruturado em si mesmo, mas como uma totalidade histórica, socialmente construída. É a realidade, na dinâmica de seus processos, nas suas leis, que revela as conexões internas e necessárias para as interferências humanas no sentido de construir um modelo alternativo de escola em que os sujeitos produzam o conhecimento, interajam com o objeto de estudo em um tempo e espaços

determinados e participem das dimensões múltiplas da temporalidade do social⁶.

Alerta-nos KRAMER (2001)

"A escola tem o dever de assegurar a todos o acesso ao conhecimento, e, neste sentido, garantir condições para práticas reais de leitura e escrita é seu dever. Por outro lado, entendemos que a formação é um direito, e a concretização de práticas culturais de leitura e de escrita precisa ser considerada como parte da formação de professores. Neste processo, aprender com a experiência, rever a própria trajetória, reler aquilo que foi escrito em cada um de nós – e não só aquilo que aprendemos a escrever e ler – podem se constituir em ações formadoras da maior importância" (KRAMMER, apud FRIGOTTO, 2001, p.189)

A formação pode ser pensada mais como história que se transforma e menos como treinamento linear, se pretendemos que professores e professoras sejam sujeitos da história e sujeitos na história.

⁶ Ver POCHMANN, Marcio. *O emprego na globalização: a nova divisão internacional do trabalho e os caminhos que o Brasil escolheu*. São Paulo: OESP, 2001.

Encarar o presente é o que precisamos, e encará-lo conhecendo seu passado, percebendo-o como um processo, o movimento histórico que o criou e que o constitui hoje, para sabermos como nele e sobre ele podemos agir.

De fato, é o presente que precisamos encarar, pois ele é a síntese de todo um longo e complexo processo e, embora pareça difícil (ou mesmo impossível) transformá-lo, não podemos perder de vista que o processo histórico que constituiu o presente continua sendo um processo histórico, portanto, transformações e mudanças estão em seu seio... As lutas sociais espalhadas por todo o planeta, lutas de povos, de classes, de grupos oprimidos, de minorias, de gênero, de etnias, etc., assim o demonstram...

A educação, sendo também um processo, não esgotou suas possibilidades de criação, de renovação, de reestruturação frente a um mundo que parece ter se configurado como completo e sem brechas para que possa ser questionado ou modificado nas suas estruturas. A educação em geral e a educação escolar em particular, continuam a insistir que não são apenas reprodutoras de estruturas sociais já dadas, mas são, em grande medida, impulsionadoras do novo e promotoras de classes e pessoas que nela procuram espaço e apoio para expressar sua voz e agasalhar suas esperanças...

CAPÍTULO II

EDUCAÇÃO E PARTICIPAÇÃO POLÍTICA NO BRASIL

LIMITES E PERSPECTIVAS

"A concepção democrático-radical sobre a participação objetiva fortalecer a sociedade civil para a construção de caminhos que apontem para uma nova realidade social, sem injustiças, exclusões, desigualdades e discriminações"

Maria da Glória Gohn

"Não é só o poder do Estado que tem que ser transformado, mas todo poder que é exercido autoritariamente."

Paul Singer

Acreditamos ser este um dos maiores desafios da sociedade brasileira: construir um modelo de Educação no qual os atores do processo participem de modo ativo na elaboração das políticas educacionais, e não mais aceitem de maneira pacífica os modelos impostos com a desculpa de que aos especialistas, detentores do chamado "*discurso competente*", cabe definir e colocar em prática as políticas educacionais e, ao restante da sociedade, apenas aceitar esse modelo, sem levar em consideração suas necessidades e seus desejos.

Ensina-nos Antônio Faundez que a participação é condição fundamental para construirmos o processo de transformação que desejamos nas escolas. Vejamos:

"... Participação na criação do conhecimento, de um novo conhecimento, participação na determinação das necessidades essenciais da comunidade, participação na busca de soluções e, sobretudo na transformação da realidade. Participação de todos aqueles que tomam parte no processo de educação e de desenvolvimento."

(FAUNDEZ, 2001, p.32)

No Brasil, com relação à Educação, como fica a prática do diálogo? Que educação é essa, que se pretende construir democrática sem, ao menos, levar em consideração a realidade de sua comunidade que deveria ser, por direito, a real beneficiária de uma educação de qualidade? Educação deve ser concebida como um processo de criação de conhecimento através do diálogo permanente, através de uma efetiva participação dos atores sociais, criativa e crítica, pela democracia e para a democracia.

É necessário que o processo de educação "descolonize os espíritos" e possibilite ao povo descobrir suas verdadeiras necessidades, para

além das aparências das coisas. A realidade só se apresenta aos humanos, enquanto indivíduos e membros de uma coletividade, em seus aspectos fenomênicos⁷, daí ser possível apreendê-la em sua totalidade somente através de um esforço intelectual e prático que permita penetrar na própria essência ou estrutura das coisas. Este tipo de compreensão geralmente é relativo, mas podemos chegar a uma compreensão mais totalizante daquilo que constitui a realidade humana, o que exige um adentramento sempre mais e mais profundo na realidade. É só descobrindo a realidade mais próxima que se pode descobrir a relação entre uma comunidade local e a sociedade em geral e, desta forma, os problemas sócio-econômicos, políticos, culturais e educacionais de uma sociedade podem ser efetivamente trabalhados por todos.

Portanto, nos parece claro que este processo participativo deve ser conquistado dia a dia na compreensão da realidade, possibilitando a construção de uma política educacional democrática e libertadora e realmente justa, onde se leve em consideração a situação sócio-econômica, política e cultural de cada pessoa envolvida no processo de criação e desenvolvimento das práticas educacionais.

Fica claro que, como todo processo, encontraremos dificuldades e conflitos a serem enfrentados e superados, mas não podemos

⁷ Kosik, Karel. *Dialética do Concreto*. São Paulo: Paz e Terra, 1977.

nos esconder atrás destas mesmas dificuldades e conflitos, para tentar, com isso, justificar a nossa não participação neste processo, não devemos e não podemos nos omitir neste momento, e simplesmente aceitar um modelo que tem privilegiado sempre uma minoria, uma elite, em detrimento de uma enorme massa de excluídos de todos os bens culturais e econômicos produzidos por nossa sociedade.

Muitas desculpas e, entre elas, algumas verdadeiras, podemos encontrar para justificar nosso comodismo e apatia, já que a participação pressupõe compromisso, envolvimento, responsabilidades, presença em ações inovadoras, por vezes arriscadas e perigosas, na elaboração e construção de uma política e de uma proposta educacionais realmente inovadoras e alternativas às até agora impostas de maneira vertical. Por se tratar de um processo, a participação dos atores sociais envolvidos não pode ser submetida ao controle de instâncias burocráticas centralizadoras e anti-democráticas, que podem sufocar, já no berço, todos os esforços no sentido de criar uma cultura participativa, e conduzir os envolvidos a uma participação tutelada, cujo espaço de movimentação e possibilidades seria previamente delimitado e controlado por fora e por cima.

Vem de encontro ao por nós exposto acima as palavras de Maria da Glória Gohn:

"A participação dos indivíduos nos processos de elaboração de estratégia e de tomada de decisão só irá aparecer na década de 1980, em propostas associadas aos movimentos populares, em atuação conjunta com comunidades eclesiais de base, oposições sindicais, algumas categorias profissionais do funcionalismo público, associação de moradores, etc."(GOHN, 2001, p.50)

A participação popular pode ser definida, dentro de um determinado período histórico como uma tentativa de se exercer controle público sobre recursos produzidos pela sociedade como um todo e controle público sobre o próprio Estado.

Ao educarmos para a participação política, estaremos, no processo que a constitui, a colaborar para que fique a nu o universo das consciências dos envolvidos, podendo, a partir daí percebê-las enquanto "*consciências ingênuas ou críticas*", no dizer de Paulo Freire.

Para Paulo Freire, são características da consciência ingênuas:

"1 – Revela uma certa simplicidade, tendendo a um simplismo, na interpretação dos problemas, isto é, encara um desafio de maneira simplista ou com simplicidade. Não

se aprofunda na casualidade do próprio fato. Suas conclusões são apressadas, superficiais.

2 – Há também uma tendência a considerar que o passado foi melhor. Por exemplo: os pais que se queixam da conduta dos filhos, comparando-a ao que faziam quando jovens.

3 - Tende a aceitar formas gregárias ou massificadoras de comportamento. Esta tendência pode levar a uma consciência fanática.

4 – Subestima o homem simples.

5 – É impermeável à investigação. Satisfaz-se com as experiências. Toda concepção científica, para ela, é um jogo de palavras.

6 – É frágil na discussão dos problemas. O Ingênuo parte do princípio de que sabe tudo. Pretende ganhar a discussão com argumentações frágeis. É polêmico, não pretende esclarecer. Sua discussão é feita mais de emocionalidades que de criticidades.

7 – Tem forte conteúdo passional. Pode cair no fanatismo ou sectarismo.

8 – Apresenta fortes compreensões mágicas.

9 – Diz que a realidade é estática e não mutável."

Já, em contraste com a consciência ingênua, a consciência crítica teria as seguintes características:

“1 – Anseio de profundidade na análise de problemas. Não se satisfaz com as aparências. Pode se reconhecer desprovida de meios para a análise do problema.

2 – Reconhece que a realidade é mutável.

3 – Substitui situações ou explicações mágicas por princípios autênticos de causalidade.

4 – Procura verificar ou testar as descobertas. Está sempre disposta a revisões.

5 – Ao se deparar com o fato, faz o possível para livrar-se de preconceitos. Não somente na captação, mas também na análise e na resposta.

6 – Repele posições quietistas. É intensamente inquieta. Torna-se mais crítica quanto mais reconhece em sua quietude a inquietude, e vice-versa.

7 – Repele toda transferência de responsabilidade e de autoridade e aceita a delegação das mesmas.

8 – É indagadora, investigativa, força, choca.

9 – Ama o diálogo, nutre-se dele.

10 – Face ao novo, não repele o velho por ser velho, nem aceita o novo por ser novo, mas aceita-os na medida em que são válidos”.

O despertar para a consciência crítica, abandonando-se a ingenuidade, pode desencadear uma situação na qual o trabalhador da escola pública possa detectar o caráter predominante de mudanças rápidas, profundas e contínuas na realidade social em que está inserido e, ainda, perceber que a estrutura social e a construção cultural são obras dos próprios homens e, por esse motivo, a sua transformação radical também o é, tornando esta a tarefa fundamental dos sujeitos da história, da transformação, e não em seus objetos.

A neutralidade não cabe aqui, não cabe no espaço da educação, não cabe no universo da participação, pois não colabora para o contínuo processo de humanização do homem, motivo principal da ação educativa. A neutralidade não cabe aqui, porque aqui não há espaço para o fatalismo e sua ideologia imobilizadora, que afirma haver apenas um só caminho para a ação educativa: adaptar o educando a uma realidade social que não pode ser mudada, que é natural e não histórica e cultural.

Assim, o mesmo ocorre com o fenômeno humano da participação política, que não pode ser entendida como dádiva, dom

natural, algo preexistente, pré-determinado, e sim como fruto de lutas, de conquistas, de compromisso e trabalho coletivo, que não só podem, mas devem ser exercitados na nossa prática educativa que deve ser emancipadora, libertadora e promotora da humanização do homem.

Pedro Demo esclarece que a

“participação, por conseguinte, não é ausência, superação, eliminação do poder, mas outra forma de poder. Tomando o caso do planejamento, quando o concebemos e realizamos participativo, não se trata de comparecer somente quando é chamado, solicitado, requerido pela comunidade ou pelos interessados, porque isso facilmente recairia no imobilismo, até mesmo porque o fenômeno da participação política na comunidade não acontece de graça. Trata-se de outra forma de intervir na realidade, ou seja, uma forma que passa por dois momentos cruciais: pela autocrítica e pelo diálogo aberto com os interessados...” (Demo, 1999, pp. 20-21)

A experiência concreta vivida por algumas unidades escolares do Centro “Paula Souza” revela que não foi construída, entre educadores, trabalhadores da educação e educandos, a cultura da participação. Há,

ainda, o costume de receber as coisas de outrem, mesmo porque é um traço marcante da sociedade brasileira a existência de laços de dependência, oriundos de uma sociedade de base patriarcal e autoritária, a qual postula que os indivíduos não proprietários são, em sua maioria, seres infantilizados, que necessitam de tutela.

Uma sociedade aberta à participação política de todos os cidadãos, não tolera o autoritarismo da burocracia que é mantida nas escolas públicas e nas demais instâncias da sociedade civil, que acha fundamental a cidadania ativa, capaz de reivindicar direitos, de pressionar por soluções efetivas de problemas reais e de mudar o rumo das coisas, ou seja, de ter o controle da coisa pública em suas próprias mãos.

Não se trata de viver numa sociedade na qual não haja conflitos e dissensos, mas que os mesmos dêem vazão a soluções racionais, que deixem a nu a divisão da sociedade em classes e que, das lutas advindas dessa situação, nos venham os caminhos para superações e avanços, sempre no sentido de democratização.

De novo Demo:

“Em democracia, o dissenso não é um mal. Ao contrário, é a fonte da criatividade e do controle da cúpula através

da oposição. Dissenso não precisa significar 'azedume cultivado', 'espírito de porco', mania de ser sempre 'do contra', ganância de instalar a confusão. Em princípio quer dizer, apenas, que num grupo humano é a coisa mais natural do mundo que as pessoas pensem de formas diferentes e mesmo antagônicas..." (DEMO, 1999, p.117)

A escola que vislumbrar construir um projeto político-pedagógico democrático há que se pautar por uma organização seqüencial e gradativa do saber objetivo existente em um dado momento histórico. Resgatamos para nossa reflexão a posição de Antônio Gramsci, quando afirma:

"A escola, mediante o que ensina, luta contra o folclore, contra todas as sedimentações tradicionais de concepções de mundo, a fim de difundir uma concepção mais moderna, cujos elementos primitivos e fundamentais são dados pela aprendizagem da existência de leis naturais, às quais é preciso adaptar-se para dominá-las, bem como de leis civis e estatais que são produto de uma atividade humana estabelecidas pelo homem e podem ser por ele modificadas, visando a seu desenvolvimento coletivo." (GRAMSCI, 1978, p.130.)

Nas últimas duas décadas, se entendermos a educação como a atualização histórica do homem e condição imprescindível, embora não suficiente, para que ele, pela apropriação do saber produzido historicamente, construa sua própria humanidade, parece-nos justo crer que as escolas técnicas devam saber posicionar-se e lidar de maneira mais crítica com os objetivos, metas e competências que têm orientado a formação educacional para a profissionalização, pois, ao mesmo tempo que é necessário haver o domínio de determinados saberes e competências para se exercer uma dada atividade profissional, é preciso encaminhar as discussões em torno de como são estabelecidas as chamadas competências, como são forjadas estas noções e a que estão atreladas. Afinal, pensamos ser possível criar uma sociedade na qual os profissionais técnicos não precisam, necessariamente, configurar-se em seres alienados numa forma de trabalho que o separa daquilo que ele próprio produz.

Especificamente na dimensão social, a atuação das escolas parece tão ausente quanto necessária, haja vista os inúmeros e graves problemas da atualidade, em que pesem os elevados avanços nos dados estatísticos quanto à escolaridade dos jovens.

Tal percepção é corroborada por Vitor Paro, nas seguintes palavras:

"Com relação às pessoas envolvidas no cotidiano escolar, parece que as políticas educacionais têm passado à margem da opinião, da vontade e da disposição daqueles de quem o ensino depende inquestionavelmente para ser realizado, quais sejam, os atores da prática educativa escolar, especialmente professores e estudantes." (PARO, 2001, p. 43)

O caminho a ser percorrido para que as políticas educacionais para o ensino profissional signifiquem uma afirmação radical da função escolar de formação para a democracia, com projetos, medidas e ações explícitas e planejadas.

É necessário levar em conta a concretude de fatos e relações que ocorrem no interior de cada escola técnica, tendo em vista a superação dos obstáculos às mudanças possíveis e o diálogo permanente com as potencialidades de transformações que podem acontecer, ou seja, o caminho a ser percorrido deve passar pelo reconhecimento de que, dentro da escola, estão presentes as estruturas da sociedade da qual faz parte, e que essas mesmas estruturas se encontram reproduzidas também nas reformas educacionais propostas de tempos em tempos. E mais, que tais estruturas reproduzidas dependem das alternativas concretas abertas pelo

desenvolvimento humano e das condições objetivas da sociedade em questão. Desta forma, podemos concluir, com Gaudêncio Frigotto que:

"a prática escolar e as práticas educativas que se efetivam na escola e no próprio movimento social mais amplo são, primeiramente, estruturadas, condicionadas a partir das práticas sociais que se estabelecem no nível das relações materiais de produção, relações políticas e culturais. Secundariamente, do ponto de vista histórico, e não cronológico, essas próprias práticas educativas têm dimensões estruturantes na sociedade(...) (...) o embate que se estabelece na escola não delimita o "front" principal da luta pela superação das relações sociais vigentes; todavia, é um espaço importante e necessário. Por fim, esse pressuposto nos permite perceber que o avanço na democratização real da escola e da educação só é possível mediante o avanço na democratização no plano das relações sociais de produção, relações políticas e das relações culturais no seu conjunto." (FRIGOTTO, 1989, p.35. Supressão nossa)

Assim, as lutas por uma gestão participativa e democrática da escola e da educação passam, também, pelas lutas em torno da

democratização das relações materiais de produção, da democratização das relações políticas, da divisão justa de riquezas produzidas pelos que trabalham...

Em um país de tradição democrática tão frágil como o Brasil, seria isso um esboço de revolução. O que é bom é saber que, apesar dessa frágil tradição democrática brasileira e dos fortes traços conservadores e reacionários de nossas elites, pudemos avançar na questão democrática por meio das lutas de muitos que vislumbraram uma outra sociedade possível e, assim, sempre renovaram nossas esperanças de superação do sistema capital de relações sociais. Fizeram sua própria história, dentro das condições históricas que encontraram, parafraseando Marx...

No Brasil, nas últimas duas décadas, especialmente após a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nós, educadores, nos deparamos com a necessidade de pensar no futuro e nas práticas educativas que possibilitem ao homem construir seu próprio destino.

É preciso que tenhamos a coragem de nos indignar com Estado "desertor"⁸ e as políticas impostas pelos países do capitalismo central que

⁸ Para discutir a questão da "deserção" do Estado nas questões educacionais no Brasil e Argentina nos últimos anos, ver AGUILAR, Luis Enrique. *Estado Desertor*. Campinas: Unicamp/FE, 2000.

acabaram por tornar o Estado omissivo e mínimo frente às questões sociais, como educação, saúde, seguridade social, etc.

Talvez a herança mais trágica, mas também, mais desafiadora e instrutiva que nos deixou o século XX, é a lição de que não temos nenhuma garantia de um bom futuro com base na convicção de que tenhamos leis que possam trabalhar pelo próprio homem.

Esta constatação coloca-nos como eixo central do trabalho dos educadores nas escolas, a responsabilidade do homem na construção de sua própria realidade; ante à ausência e deserção do Estado e garantias internacionais, obrigando-nos a assumir a solidão do homem e seus imensos desafios, tão marcantes nesses tempos neoliberais. Vejamos o que diz Luís Aguilar:

“O Estado desertor, em primeiro lugar é um produto das sociedades capitalistas que, embora pertencentes a um capitalismo periférico (típico da América Latina subdesenvolvida), possui características do Estado capitalista como custódio e agente do interesse geral – interesse de classe que inclui um papel de custódia na reprodução da classe dominada enquanto dominada - , constitui uma variedade deste Estado capitalista que se

distingue de outras tipologias típicas das ditaduras, por surgir num tempo democrático caracterizado pelo Estado de Direito; e, finalmente, pelas garantias constitucionais próprias das novas democracias na América Latina da década de 1980." (AGUILAR, 2001, p.43)

O processo de mundialização ou globocolonização do capital, especialmente pela hegemonia do capital financeiro e especulativo que tem dilapidado as finanças públicas e destruído as moedas nacionais explicita que grupos econômicos dos centros hegemônicos do capital concentram, monopolizam e dominam o conhecimento, a ciência, as novas tecnologias, como por exemplo, as da informação e da genética.

Esse processo tem conduzido a um aumento da produtividade, mediante o incremento tecnológico, e ao mesmo tempo, uma diminuição crescente do número de trabalhadores, posto que perdem seus postos de trabalho para a própria tecnologia. O resultado de tudo isso é um desarranjo na ordem mundial que configura a geografia humana entre incluídos e excluídos que podem ter os direitos elementares à sua sobrevivência satisfeitos ou não, criando desertos econômicos, bolsões de miséria, regiões do planeta jogadas à sua própria sorte e outras aniquiladas pela fome e pelas doenças endêmicas.

É diante desse quadro que devemos repensar qual o papel do Estado e da Educação como possibilidades de humanizar o humano no início deste novo século, e fazer deste repensar um instrumento para a transformação desta realidade que, por ser humana, só pode ser modificada pela ação dos próprios humanos. Ou seja, não acreditamos no fim da História, proposto pelos profetas da burguesia e do neoliberalismo... e, neste ponto somos apoiados por Jameson:

"Mesmo depois do 'fim da história', ainda parece persistir uma certa curiosidade histórica em geral mais sistêmica do que meramente anedótica: não saber somente o que vai acontecer depois, mas também uma ansiedade mais geral sobre a sorte ou o destino do nosso próprio sistema ou modo de produção – a experiência individual (do tipo pós-moderno) nos quer convencer de que ele tem de ser eterno, enquanto nossa inteligência sugere que essa impressão é, de fato, muito improvável, sem que se chegue, no entanto, a nenhum roteiro plausível para sua desintegração ou substituição. Parece que hoje é mais fácil imaginar a deterioração total da Terra e da natureza do que o colapso do capitalismo tardio; e talvez isso possa ser atribuído à debilidade de nossa imaginação."

(JAMESON, 1997, p.09-10)

A iniciativa política de denunciar as formas de ingerência do capital quanto às políticas públicas no Brasil, nos últimos 20 a 30 anos é uma invenção das classes dominadas. Elas foram capazes de deslocar o eixo político do Estado autoritário para o eixo do desafio à ordem preestabelecida pelas políticas neoliberais. Esta política de reivindicações sociais, de lutas pela manutenção de direitos já conquistados e pela conquista de mais direitos, foi capaz de criar uma ordem política diferente daquela praticada pela classe dominante.

Gaudêncio Frigotto nos adverte que esta iniciativa que poderíamos chamar de "basismo" é um movimento pertinaz, persistente que alcançaria resultados a médio e longo prazos. Vejamos:

"Essa foi uma invenção da política, deslocando-a do terreno das classes dominantes para o terreno das classes dominadas. Faz trinta anos que a iniciativa política no Brasil vem do lado das classes dominadas. Entretanto, a literatura da ciência política no Brasil, com raríssimas exceções, narra a abertura política como uma iniciativa de Geisel e da missão Portela, que inventou a distensão lenta, gradual e segura, como 'benesses' do poder..."
(FRIGOTTO, 2001, p. 56)

E hoje, da mesma forma como ocorreu na abertura política pós-ditadura, a população brasileira continua a demandar por direitos e participar politicamente, também movida pelos recentes acontecimentos promovidos pelo último governo de Fernando Henrique Cardoso, qual seja, o de sucateamento do Estado, representado pelas inúmeras privatizações de empresas estratégicas, pela transferência que o mesmo fez de determinadas responsabilidades, como deixar que voluntários e entidades cuidassem tanto das questões da saúde como da educação e, acima de tudo, que a população civil, particularmente a massa de trabalhadores, arcassem com o ônus de tudo isso.

Diante desse quadro, o ritmo e a natureza do desenvolvimento do sistema educacional brasileiro acabaram por seguir as determinações das formações sociais capitalistas contemporâneas. Outro aspecto relevante é que essas transformações foram delimitadas pelo binômio industrialismo-democracia que, veladamente perpetuaram os marcos de excludência e discriminação da educação escolar brasileira. Não podemos, no entanto, negar a importância da ciência e da tecnologia, que possibilita a convivência histórica de ramos de atividades econômicas com a organização do trabalho e outros ramos produtores e consumidores intensivos de novas técnicas, característica do capitalismo associado e dependente presente na política econômica brasileira.

Assim, recorreremos a Lúcia Maria Neves:

"Esse conjunto de fatores limitantes da expansão acelerada da aplicação do conhecimento científico não impediu, no entanto, que o capital, embora de forma restringida, passasse a demandar do Estado ações educacionais que visassem, em um plano mais restrito a formação de um corpo de funcionários adaptados a funções de gerência e a tarefas especializadas de execução de uma produção cientificamente organizada, bem como, em plano mais geral, à formação de seus intelectuais orgânicos." (NEVES, 1999, p.28)

As mudanças mais recentes na sociedade, na economia e nas relações de poder no Brasil, acabaram por definir novos pressupostos significativos para uma redefinição das políticas educacionais de qualificação técnica e tecnológica que estão sendo implantadas nas Escolas Técnicas e Faculdades de Tecnologia do Centro Paula Souza. Assim, percebemos que os processos ocorridos no âmbito da educação não se encontram alheios ao que ocorre nas estruturas da sociedade brasileira como um todo, e que a relação entre ambas, educação e sociedade brasileira como um todo, é dialética, movida por universo infinito de contradições.

Dentre essas contradições, ocorreu um crescimento econômico paralelo a uma redução drástica da população economicamente ativa, com níveis elevadíssimos de desemprego, com altíssima concentração de renda e generalização da miséria.

Tais mudanças na estrutura e na dinâmica de nossa sociedade foram profundamente marcadas pelas transformações ocorridas em nossa economia. Mesmo se considerarmos a heterogeneidade tecnológica, a convivência temporal, geográfica e setorial de várias empresas com níveis de modernização diferenciados, somos obrigados a reconhecer que houve um grande desenvolvimento das forças produtivas, de tal envergadura que a posição brasileira proporcionou alterações na divisão internacional do trabalho, tendo o Brasil se tornado a nona economia capitalista do mundo.

Mirian Grinspun, quando analisa a importância da educação na configuração do mundo contemporâneo afirma:

"Considero a educação como uma prática social, portanto uma prática que se realiza num tempo histórico determinado, com características ideológicas específicas e voltadas para a subjetividade. É uma área da sociedade na qual mantém estreita relação pelos seus objetivos e pela formação do indivíduo que vai participar

da sociedade... A política educacional contribui e estabelece as normas a serem atingidas para uma educação que se pretende de qualidade; a questão do **educere**, entretanto, não tem tanta intensidade, uma vez que se volta mais para o indivíduo no seu espectro múltiplo de formação..." (GRINSPUN, 1999, p.31-32)

Esta modernização conservadora, pelas cimalthas, financiada com capital internacional, acabou por aumentar o endividamento externo, o que limitou drasticamente a possibilidade de investimentos em setores da nossa sociedade, em especial em educação, saúde e seguridade social, fator de subdesenvolvimento na maioria dos países da América Latina, África, América Central e Ásia.

Vejamos Lúcia Neves, mais uma vez:

"Do mesmo modo que, em nível internacional, esta nova revolução tecnológica está a exigir dos países desenvolvidos uma redefinição dos seus sistemas educacionais, entre nós, este novo patamar de inserção científica na produção estará a exigir da escola, enquanto espaço privilegiado de difusão científica e

tecnológica, a redefinição de suas metas e de suas práticas." (NEVES, 1999, p. 33)

Vivemos um momento histórico em que precisamos considerar a heterogeneidade estrutural da economia brasileira, e mesmo que não tenhamos de indicadores precisos do ritmo e do grau de integração desenvolvidos pela apropriação e difusão das inovações tecnológicas, não podemos deixar de reconhecer que os novos requisitos da automação flexível tornaram-se importantes determinantes na definição das políticas educacionais, tanto no Ensino Médio como no Ensino Técnico, presentes na reforma proposta pelo decreto 2208/97, que trará conseqüências imprevisíveis para um futuro bem próximo em nosso país.

As reformas discutidas e implantadas nas escolas técnicas do Centro Paula Souza buscaram construir uma ruptura com o modelo industrial-técnico e uma redefinição das práticas sócio-políticas das várias forças sociais em conflito dentro de suas unidades quanto ao rumo a tomar diante de tantas inovações.

Algumas habilitações⁹, até então historicamente importantes, foram extintas dando lugar a novas habilitações que pudessem de forma embrionária assumir a responsabilidade política, intelectual e moral da

⁹ Falamos de Técnico em Contabilidade, Desenhista de Arquitetura, Técnico em Secretariado e Técnico Agricultura, por exemplo.

organização da relação Estado-escola e sociedade, bem como as relações entre capital e trabalho no interior das unidades escolares.

O decreto federal 2208/97 (Reforma do Ensino Técnico, separando-o do Ensino Médio) veio consolidar o processo de ensino-aprendizagem que era resultado das novas relações estabelecidas no plano da produção, aprofundado pelo profundo desenvolvimento tecnológico.

As mudanças introduzidas por esse decreto resultaram, em tese, da necessidade que o homem moderno tem de aquisição de novos instrumentos materiais que possibilitem a produção de bens sem depender tanto da força física como antes, mas capacitá-lo ou prepará-lo para agir apertando alguns botões, pois é impossível a vida sem os produtos técnicos da modernidade.

Como aceitar que o homem seja treinado para entender como e em que momento apertar este ou aquele botão? Limitá-lo a compreender uma fase da operação que resultará na produção de uma mercadoria qualquer é função da escola pública? Estas perguntas tornam-se inócuas e ininteligíveis a todos aqueles que se dedicam à simples técnica, ao simples fazer sem saber e não entendem o conhecimento como um processo complexo que deve buscar a origem e o valor daquilo que se desenvolve na práxis do trabalho ou da educação.

Importante é prestar a atenção às observações de Marcos Martins:

"Lembremos que as condições sociais e políticas que determinam e são determinadas pela educação, emergem das relações que se estabelecem no âmbito da produção material, pois o elemento determinante, em última instância, é a produção da vida material. As iniciativas que se dão ou se darão no âmbito da escola, buscando superar a realidade presente, serão sempre limitadas, uma vez que o conjunto de aparelhos que buscam manter a hegemonia política e cultural da classe dominante e dirigente é muito mais amplo." (MARTINS, 2000, p. 22)

O processo democrático de reformulação dos quadros curriculares e de implantação de novas habilitações nas escolas técnicas evidenciou o conflito entre uma prática educativa conservadora e outra prática educativa progressista. De um lado um corporativismo exacerbado, alimentado pelo medo do novo e redução de carga horária e remuneração e, por outro lado, pela deficiente formação teórico-acadêmica que, aos poucos, esses trabalhadores foram tomando consciência, resultaram num embate entre grupos distintos dentro de cada unidade.

Para nós, educadores, este processo é descrito com sabedoria pelo educador Paulo Freire:

"A compreensão dos limites da prática educativa demanda, indiscutivelmente, a clareza política dos educadores com relação ao seu projeto. Demanda que o educador assuma a politicidade de sua prática. Não basta dizer que a educação é um ato político, assim como não basta dizer que o ato político é também educativo. É preciso assumir realmente a politicidade da educação. Não posso pensar-me progressista se entendo o espaço da escola como algo meio neutro, com pouco ou quase nada a ver com a luta de classes, em que os alunos são vistos apenas como aprendizes de certos objetos de conhecimento aos quais empresto um poder mágico. Não posso reconhecer os limites da prática educativo-política em que me envolvo se não sei, se não estou claro em face de a favor de quem pratico." (FREIRE, 1997, p.46-47)

Assim, não há transformação vertical, o que torna a práxis educativa mais desafiadora e comprometida com os excluídos e marginalizados na sociedade em decorrência dos avanços do capital

central que cria novas formas de perpetuar a concentração de renda e de poder, tornando a escola reprodutora destas relações. É fundamental a indignação contra ela em ações concretas, obrigando o Estado a assumir suas responsabilidades quanto ao desenvolvimento de políticas educacionais libertadoras neste novo início de século, que será marcado pelas sociedades mais avançadas no domínio do conhecimento.

Este trabalho nos torna agentes da mudança, podendo ajudar as massas a descobrirem na educação um novo canal para a superação das contradições que caracterizam uma sociedade marcadamente desigual como a brasileira, exigindo novas e melhores escolas, participação efetiva na renda produzida pelo país, democratização e autonomia nas decisões pertinentes ao destino da vida de milhões de pessoas que, ainda hoje, vivem como espectadores dos atos que emanam de outros, sempre em benefício próprio.

Para conseguirmos introduzir uma pedagogia histórico-crítica como aquela que melhor atenda às nossas necessidades e interesses, possibilitando uma formação mais crítica de nossos educandos, precisamos, com Mirian Grinspun, pensar que:

"A educação continua procurando sua identidade no bojo da sociedade, sem, entretanto, perder de vista o seu

papel de geradora de idéias, criadora de valores, investigadora de conhecimentos e realizadora de ideais. Cabe à educação, por sua vez, o papel de respeitar a cultura de seu povo, de sua gente e de sua história, trabalhando com os dois lados desta história: o conhecido e o novo... Os educadores comprometidos com a competência técnica e seu próprio compromisso político, buscam um novo referencial para a educação em termos da formação da subjetividade que possibilite uma formação mais próxima ao real e concreto, sem perder de vista a singularidade do sujeito." (GRINSPUN, 1999, p.36)

No Centro Paula Souza, o caminho perseguido por uma "formação mais próxima ao real e ao concreto" continua a dar-se não sem conflitos, pois, os conceitos em Educação, os paradigmas educacionais pretendidos pela gerência do Centro Paula Souza, muitas vezes saem modificados no final, quando os professores, coordenadores de áreas e diretores entram nessa discussão e, assim acabam por redefinir o proposto pela administração...¹⁰ Quando não chamados para a discussão, os diretamente envolvidos na educação, nas unidades escolares do Centro Paula Souza, demonstram sua luta nos espaços internos da própria escola, às vezes com reações ativas e às vezes, também, apenas com a chamada

¹⁰ Veja-se, por exemplo, as discussões em torno de matrizes curriculares, estabelecer ou não determinados convênios e parcerias, abertura ou extinção de cursos, etc...

“resistência passiva”¹¹), traduzida em lamentos e protestos mudos, sem proposição de luta organizada em âmbito maior.

¹¹ Ver SAVIANI, Dermeval. A Nova Lei da Educação – Trajetória, Limites e Perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

CAPÍTULO III
GESTÃO DEMOCRÁTICA
HISTÓRICO E PERSPECTIVAS NOS ÚLTIMOS ANOS

"Se queremos uma escola transformadora, precisamos transformar a escola que temos aí. E a transformação dessa escola passa necessariamente por sua apropriação por parte das camadas trabalhadoras. É nesse sentido que precisam ser transformados o sistema de autoridade e a distribuição do próprio trabalho no interior da escola."

Vitor Paro

A) Histórico da Administração na América Latina

O estudo da administração da educação na América Latina, segundo Benno Sander, fixa-se em quatro modelos: a administração eficiente, a administração eficaz, a administração efetiva e a administração relevante, a qual mais se aproxima da forma de gestão que me parece mais próxima da que pensamos ser a desejável para o que vislumbramos.

A administração eficiente caracteriza-se por ser

"um sistema fechado, mecânico e racional, no qual a mediação administrativa se apóia primordialmente no conceito de eficiência... eficiência que se apóia no critério econômico que revela capacidade administrativa de produzir o máximo de resultados com o mínimo de recursos, energia e tempo." (SANDER, 1995, p.43)

O modelo de "administração eficiente" transfere para a escola, independente do modelo de gestão e da forma de ocupação do cargo de diretor, a responsabilidade pelo desempenho técnico-pedagógico e qualidade de ensino para os atores do processo educativo, minimizando a responsabilidade do Estado enquanto agente sistematizador da educação institucional, principalmente, da educação pública. A produtividade e o desempenho seriam os seus valores supremos.

O modelo de "administração eficaz" preocupa-se, de modo geral, com a realização dos objetivos unicamente educacionais, o que a vincula aos aspectos pedagógicos da própria escola, da Universidade e do sistema de ensino.

O modelo de "administração efetiva" concebe a organização como um sistema aberto e adaptativo, no qual a mediação administrativa enfatiza as variáveis do ambiente externo, à luz do conceito de efetividade,

que é o critério político que reflete a capacidade administrativa para satisfazer as demandas concretas da comunidade.

O modelo de "administração relevante" fundamenta-se nas formulações interacionistas e no campo da teoria organizacional e administrativa, que se preocupam com os aspectos culturais, os valores éticos e o desenvolvimento humano sustentável que implica a busca da qualidade de vida na educação e na sociedade.

B) Histórico da Gestão Democrática na Escola Pública.

Quando procuramos entender a Administração Escolar no Brasil, nos defrontamos com duas posições antagônicas: a de um grupo que defende os procedimentos administrativos na escola sob a forma de adesão ao emprego das técnicas, princípios e métodos utilizados na empresa capitalista e, de outro lado, temos a negação da necessidade e conveniência da própria administração na escola.

A visão defendida e difundida na maioria das escolas técnicas pesquisadas segue a primeira corrente; sendo que alguns diretores procuram adotá-la com maior ou menor rigor; isto está presente na formação dos

futuros administradores escolares, perpassando de modo marcante pelos currículos e programas de Administração Escolar dos cursos de Pedagogia.

A segunda corrente, ao se opor radicalmente ao modelo de administração capitalista, desencadeia uma reação ao caráter autoritário das relações sociais que se travam no interior das escolas e que também ocorre na maioria das organizações da sociedade.

As duas correntes incorrem no mesmo equívoco, pois ignoram que determinantes sociais, econômicos e culturais impedem que a escola desenvolva um trabalho que provoque a libertação do educando e a construção de uma sociedade mais justa.

Neste sentido, concordamos com Vitor Paro quando afirma:

"A atividade administrativa não se dá no vazio, mas em condições históricas determinadas para atender a necessidades e interesses de pessoas e grupos. Da mesma forma, a educação escolar não se faz separada dos interesses e forças sociais presentes numa determinada situação histórica. A administração escolar está, assim, organicamente ligada à totalidade social, onde ela se realiza e exerce sua ação e onde, ao mesmo tempo,

encontra as fontes de seus condicionantes. Para um tratamento objetivo da atividade administrativa escolar é preciso, portanto, que a análise dos elementos mais especificamente relacionados à administração e à escola seja feita em íntima relação com o exame da maneira como está a sociedade organizada e das forças econômicas, políticas e sociais.” (PARO, 1999, p. 13)

C) Gestão das Escolas Técnicas do Centro “Paula Souza” da Região de Campinas-SP (1994- 2002)

Nos últimos oito anos o Centro Paula Souza investiu na formação de Diretores Escolares para que se tornassem Gestores capazes de buscar na participação coletiva o desenvolvimento de projetos que fossem eficazes na construção de uma proposta de formação técnica capaz de atender às exigências do mercado e domínio das novas tecnologias.

A gestão democrática da escola implica a tomada de decisões e a sua respectiva execução e avaliação. Acreditamos que estas decisões devam ser tomadas pelo maior número de pessoas e não mais burocratizadas, hierarquizadas e centralizadas, para que os mais variados

pontos de vista sejam debatidos e considerados nas tomadas de decisões, pois:

“A descentralização vem resolver todos esses problemas. O poder de decisão é delegado a quem está próximo às condições locais, a quem vive o problema. Todo aquele processo oneroso e inviável de comunicações é evitado, com resultados muito melhores”. (MOTTA & PEREIRA, 1986, p. 106)

É de domínio da maioria dos educadores que um dos grandes problemas para qualquer Gestor Escolar, seja ele democrático ou não, é a absoluta falta de recursos financeiros e humanos, que tem se agravado nos últimos anos com a omissão e deserção quase que completa do Estado. Diante deste quadro algumas alternativas são construídas pela sociedade. Vejamos o que afirma Hugo Zemelman:

“Nunca como agora, pensar no futuro exige que voltemos a crer na capacidade humana de construir o destino, desterrando o inexorável que nos aprisiona como aqueles velhos deuses que irrompiam o mundo dos homens com a insatisfação e o gosto das dores inúteis. É a partir deste desafio que se torna imperioso recuperar a

combatividade do pensamento e da capacidade de dizer e de fazer para transcender os limites do que nos circunda." (ZEMELMAN, apud FRIGOTTO, 1999, p. 07)

D) O Processo de Gestão Democrática nas E.T.Es. do “Centro Paula Souza” da região de Campinas, no período de 1994 a 2002.

No final do Governo Fleury¹², noventa e uma escolas que pertenciam à Secretaria de Estado da Educação foram transferidas para o Centro Paula Souza, muitas delas com problemas graves quanto à manutenção das estruturas físicas e com um quadro de professores e funcionários desmotivados e na esperança de encontrar na nova administração melhores condições de trabalho.

Dentre as muitas novidades houve concursos para todas as funções e algumas pessoas novas vieram se juntar aos funcionários transferidos ou cedidos de outras secretarias; outra novidade foi a eleição de diretores, a eleição de coordenadores, etc.

¹² Luís Antônio Fleury Filho foi governador do Estado de São Paulo no período de 1991 a 1994.

Na década de 80, quando muitos países da América Latina começaram a passagem do regime militar para democracia, o papel do Estado também passa por uma significativa mudança.

A construção de uma proposta pedagógica, a partir de uma perspectiva democrática com o envolvimento dos diferentes atores sociais presentes nas relações internas da escola foi o maior desafio enfrentado pelos novos gestores das escolas técnicas do Centro Paula Souza. Administrar os conflitos e interesses contrariados pela política salarial, reforma do Ensino Técnico, alterações de Quadros Curriculares, reestruturação dos cursos, redução de turmas, etc. foram alguns dos problemas enfrentados pela escola nos últimos oito anos. A Professora Orleide¹³, diretora da E.T.E. Bento Quirino, em Campinas, São Paulo em sua Monografia de Conclusão de Curso "Planejamento Participativo e Gestão Democrática", afirma:

"As ações a serem desencadeadas objetivam, de modo geral, uma sistemática que privilegia a prática pedagógica coletiva e, em particular, criar condições para uma participação efetiva dos segmentos envolvidos. Para tanto, serão formalizados procedimentos, contando com a atuação dos envolvidos. Esses procedimentos constituirão estratégias de modo a permitirem, em

¹³ Orleide Aparecida Alves Ferreira é diretora da ETE "Bento Quirino", em Campinas, SP, unidade escolar do "Centro Paula Souza"

conjunto com os participantes, diagnosticar problemas, causas, alternativas para superá-los e estabelecer prioridades.” (ORLEIDE, in Resumo de Monografias do Curso “Planejamento Estratégico e Gestão Democrática, CETEC, 2000, p. 77)

Analisando os documentos da Coordenação Pedagógica de Áreas, Conselho de Classe, Conselho de Escola, Grêmio Estudantil, Reuniões Pedagógicas e com Pais de Alunos, Projetos de H.A.E. (hora atividade específica) e outros, pudemos perceber que a mudança no contexto político-institucional de regimes ditatoriais para democracias, fez com que a função de mediação do Estado fosse sendo diminuída e, em alguns casos, até extintas e abrisse campo para um significativo crescimento do setor privado.

A exclusão econômica, levada a cabo pela ausência de uma política de investimentos, tem levado ao sucateamento de várias redes de ensino públicas em todo o Brasil, especialmente as ETEs do Centro Paula Souza que sobrevivem heroicamente com projetos e parcerias estabelecidas com o setor privado, poderes públicos municipais e o apoio incontestado das comunidades onde estão inseridas.

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

Lembramos, mais uma vez, Luís Aguilar, quando analisa o panorama que advém dos últimos governos latino-americanos, ao final da década de 1990, em relação ao papel desempenhado pelo Estado na Educação:

"...um panorama desolador, onde observam-se indicadores qualitativos e quantitativos da deserção do Estado, e do agravamento da situação de setores majoritários da vida nacional destes países; esquecimento das questões sociais e despolitização no seu tratamento. No contexto político, típico da democracia, o esquecimento das questões sociais e a despolitização do seu tratamento advêm como consequência da crise do papel do Estado avaliado a partir da eficiência liberal e da ineficiência do Estado de Bem-Estar; do conceito do Estado Mínimo; da crença da existência e no poder da "mão invisível" do mercado; da existência concreta da crise do Estado quanto à legalidade, à burocracia e como defensor do interesse geral; do peso político mais evidente do neoliberalismo (...) nos governos escolhidos democraticamente no final da década." (AGUILAR, 2000, p. 45)

Quando analisamos as experiências dos diretores das escolas técnicas do Centro Paula Souza, percebemos que há uma cultura da gestão de mudança que obriga todos os atores sociais das E.T.Es. a traçarem um conjunto de diretrizes para os futuros gestores desta inovação.

O gestor inovador precisa conhecer e atuar nos contextos internos e externos da escola; envolver-se em todos os projetos desenvolvidos pela comunidade escolar, dando-lhes tempo e incentivo; fazer o possível para que os projetos não pareçam pessoais, mas assumam as características da própria comunidade; assegurar a divulgação dos objetivos, metas e interesses envolvidos na realização de cada projeto.

Este educador precisa estar motivado e motivar sua equipe para ações coletivas; assegurar a distribuição justa dos recursos humanos e materiais que possibilitem o desenvolvimento de conhecimentos e experiências novas a todos os trabalhadores; precisa ser criativo para utilizar novas estruturas e equipamentos para consolidar os bons projetos e viabilizar o início de novos; estabelecer pertinência, planificação e tempos próprios para todas as atividades que pretenda realizar.

Finalmente, ter a coragem de correr riscos, enfrentar conflitos para encorajar as atitudes inovadoras dos companheiros de trabalho e

manter uma certa estabilidade político-pedagógica durante a implantação de qualquer processo de mudança.

Ainda nesta linha do gestor da mudança, vamos encontrar no professor Clóvis dos Santos, esta afirmação:

"A prática do diretor deve basear-se em teorias de liderança e administração, visando:

- 1) à criação de um ambiente em que o respeito e a efetividade sejam uma constante;*
- 2) ao favorecimento do crescimento pessoal e profissional de todos os elementos da escola;*
- 3) à humanização do relacionamento, evitando quaisquer preconceitos, mesmo que velados;*
- 4) ao exercício da cidadania pela comunidade;*
- 5) ao envolvimento em todas as decisões fundamentais da escola."* (SANTOS, 2002, p. 40)

A prática de direção de escola tem nos mostrado que, se estamos verdadeiramente interessados em promover relações não-autoritárias entre as pessoas no ambiente escolar, é fundamental que questionemos permanentemente a razão de ser e os agentes motivadores

de nossa práxis educacional e relacionamento com outras pessoas no ambiente de trabalho e na sociedade.

Esta luta que se trava no interior da escola (e, também, no interior de cada pessoa) deve ser motivadora para criar comportamentos e crenças para a transformação dos determinantes econômicos, políticos, sociais e culturais.

Vitor Paro, em sua obra *Gestão Democrática da Escola Pública*, nos alerta para o papel fundamental da escola e da direção na criação de uma cultura democrática. Vejamos:

"A democracia, enquanto valor universal e prática de colaboração recíproca entre grupos e pessoas, é um processo globalizante que, tendencialmente, deve envolver cada indivíduo, na plenitude de sua personalidade. Não pode haver democracia plena sem pessoas democráticas para exercê-la. A prática de nossas escolas está muito longe de atender ao requisito implícito nesta premissa. Dificilmente teremos um professor relacionando-se de forma conseqüente num processo de participação democrática da comunidade na escola se sua relação com os alunos em sala de aula continua

autoritária. Se a escola, em seu dia a dia, está permeada pelo autoritarismo nas relações que envolvem direção, professores, demais funcionários e alunos, como podemos esperar que ela permita, sem maiores problemas, entrar aí a comunidade para, pelo menos, exercitar relações democráticas?" (PARO, 2001, p.25)

Precisamos levar em conta as instigantes palavras de Marx: "*a democracia é o enigma resolvido de todas as Constituições*". Assim, o que se faz necessário, dentro e fora da escola, é construirmos uma democracia real, praticada por pessoas reais, e não de fórmulas e modelos ideais de democracia que não correspondem ao que, de fato, emana das relações sociais, pois a essência humana nada mais é do que "*o conjunto das relações sociais*", diz Marx. Se "*amar se aprende amando*" (Drummond), a democracia se aprende pelo exercício democrático, pela experimentação de práticas democráticas em todas as instâncias do social.

Eis o que se nos lança como o permanente e, talvez, mais difícil dos desafios na nossa prática educativa: agir democraticamente, conhecendo os fundamentos da nossa ação democrática e, também, os limites da democracia em uma sociedade de tipo capitalista periférico.

CAPÍTULO IV

A EDUCAÇÃO E A ESCOLA: DE COMO ADMINISTRÁ-LAS PARA A TRANS FORMAÇÃO

"...a prática educativa que se efetiva na escola é alvo de uma disputa de interesses antagônicos. Sua especificidade política consiste, exatamente, na articulação do saber produzido, elaborado, sistematizado e historicamente acumulado, com os interesses de classe."

Gaudêncio Frigotto

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), o Parecer CEB nº.15/98 e a Resolução nº. 03/98 conferem uma nova identidade ao Ensino Médio no Brasil, embora deixe de ser obrigatório para as pessoas, sua oferta passa a ser dever do Estado, numa perspectiva de acesso para todos aqueles que o desejarem.

É no Art. 21 da LDB que vamos encontrar esta nova identidade quando estabelece:

"Art. 21. A educação escolar compõe-se de:

- I- *Educação Básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;*
- II- *Educação superior."*

Podemos perceber por este artigo que o Ensino Médio passa a ser condição ímpar da etapa do processo educacional que educadores e sociedade consideram fundamentais para o pleno exercício da cidadania (esta entendida por nós não apenas como exercício de direitos e deveres de maneira consciente, mas também como contestação e tentativa de controle público sobre o Estado e seus aparelhos), para o acesso aos meios e bens de produção, para continuidade de seus estudos em níveis mais elevados e complexos, para o seu desenvolvimento pessoal e para sua inserção e permanência no mercado de trabalho, também totalmente transformado pela reorganização do capitalismo e pelas inovações tecnológicas, que parecem ser, dos seus rebentos, o seu predileto.

A sociedade atual, decorrente das transformações na produção, das revoluções tecnológicas, na criação de novos paradigmas, busca construir uma educação equilibrada com funções equivalentes para todos os educandos. Na apresentação dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio quatro funções fundamentais do Ensino Médio:

"1. a formação da pessoa, de maneira a desenvolver valores e competências necessárias à integração de seu projeto individual ao projeto da sociedade em que se situa;

2. o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

3. a preparação e orientação básica para a sua integração ao mundo do trabalho, com as competências que garantam seu aprimoramento profissional e permitam acompanhar as mudanças que caracterizam a produção no nosso tempo;

4. o desenvolvimento das competências para continuar aprendendo, de forma autônoma e crítica em níveis mais complexos de estudos."

A LDB no seu Capítulo III, Art. 39, ao tratar da Educação Profissional constrói um novo paradigma, amplamente debatido entre os educadores que atuam no Centro Paula Souza, que emana da compreensão de que, cada vez mais, as competências desejáveis ao pleno

desenvolvimento humano aproximam-se das necessárias à inserção no processo produtivo, o que justificaria toda reformulação que foi implantada com o Decreto Federal 2208/97 que procurou tornar o Ensino Técnico mais próximo das exigências do setor produtivo. Aceitarmos esta perspectiva tão otimista seria admitir que vivemos uma circunstância histórica inédita, na qual as capacidades para o desenvolvimento produtivo seriam idênticas para o papel do cidadão e para o desenvolvimento social; estão abertos os caminhos para que se faça uma ampla discussão acerca da pertinência das Reformas Educativas implantadas para as efetivas necessidades demandadas pelo conjunto da sociedade brasileira neste momento histórico determinado.

Se aceitarmos tal correspondência entre as competências exigidas para o exercício da cidadania e para as atividades produtivas, devemos rediscutir o papel da educação em nossa sociedade tecnológica quanto à sua dimensão social. Não poderíamos estar submetendo a tão cara noção de cidadania à lógica do mercado?

Vitor Paro, ao analisar a questão do desenvolvimento tecnológico e os postos de trabalho numa sociedade cada vez mais informatizada, afirma:

"Com relação à dimensão social, a atuação da escola parece tanto mais ausente quanto mais necessária, diante dos números e graves problemas sociais da atualidade. Prendendo-se a um currículo essencialmente informativo, ignora a necessidade de formação ética de seus usuários, como se isso fosse atribuição apenas da família, ao mesmo tempo em que deixa de levar em conta o marcante desenvolvimento da mídia, e a conseqüente concorrência de outros mecanismos de informação que passam a desenvolver com vantagens funções anteriormente atribuídas à escola. Mas, sem dúvida nenhuma, a principal falha hoje da escola com relação a dimensão social parece ser sua omissão na função de educar para a democracia." (PARO, 2001, p.35)

A expansão da economia e o desenvolvimento tecnológico, pautados no conhecimento, caracterizam-se, também, por fatos sociais que comprometem os processos de construção de solidariedade, pois não foram capazes de eliminar ou diminuir a exclusão e segmentação com todas as conseqüências hoje presentes na sociedade brasileira: o desemprego, a fome, a violência, a intolerância, a miséria, etc.

Uma análise da dimensão política da educação é apresentada por Dermeval Saviani em *Escola e Democracia*, quando afirma:

"A dimensão política da educação consiste em que, dirigindo-se aos não-antagônicos, a educação os fortalece (ou enfraquece) por referência aos antagônicos e desse modo potencializa (ou despotencializa) a sua própria política. E a dimensão educativa da política consiste em que, tendo como alvo os antagônicos, a prática política se fortalece (ou enfraquece) na medida em que, pela sua capacidade de luta, ela convence os não-antagônicos de sua validade (ou não validade), levando-os a se engajarem (ou não) na mesma luta.

A dimensão pedagógica da política envolve, pois, a articulação, a aliança entre os não-antagônicos visando a derrota dos antagônicos. E a dimensão política da educação envolve, por sua vez, a apropriação dos instrumentos culturais que serão acionados na luta contra os antagônicos." (SAVIANI, 1988, p. 88)

O deslocamento das oportunidades de trabalho, os avanços na biogenética, a mundialização do capital e a difusão de novas tecnologias de informações promoveram o rompimento de fronteiras, mudaram a

geografia política mundial e provocou, de forma acelerada e inédita, a transferência de conhecimentos e de tecnologias e recolocaram as questões da sociabilidade humana em espaços cada vez mais amplos e abertos.

Cumpre-nos destacar que estas mudanças, reflexões e estudos da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, incorporadas pela nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), destacam que a educação deve cumprir um triplo papel: econômico, científico e cultural; devendo ser estruturada para aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser.

As possibilidades de uma administração democrática que possam se articular, na forma e no conteúdo, com os interesses de uma comunidade local têm a ver com os fins e a natureza da coisa administrada. No caso do Centro Paula Souza, sua especificidade deriva, pois, dos objetivos que se buscam alcançar, da natureza do processo que envolve essa busca e, fundamentalmente, de como os profissionais formados serão absorvidos pelo mercado de trabalho. Esses aspectos não estão desvinculados uns dos outros. A apropriação do saber e o desenvolvimento da consciência crítica, como objetivos da própria instituição, devem desencadear um processo peculiar que contribua para a diferenciação do processo de formação nas escolas do processo de produção nas empresas.

Por sua vez, a natureza do processo pedagógico-escolar, presente nos objetivos, metas, competências, habilidades e atitudes, é que dá a medida das potencialidades e limites aos quais está subordinado o alcance desses mesmos objetivos.

A REFORMA DO ENSINO TÉCNICO E O CENTRO PAULA SOUZA: ALGUMAS QUESTÕES

O desenvolvimento histórico da rede de ensino técnico do Centro Paula Souza vai nos mostrar que a iniciativa do Estado em modernizar o currículo do Ensino Técnico passou por dois momentos interessantes:

"Pelo Decreto 34.032, de 22/10/91, a Secretaria da Educação abdica do ensino técnico, passando-o à Secretaria de Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento Econômico, transferindo, assim, além das 80 escolas técnicas mantidas pelo Estado, a DISAETE, Divisão de Supervisão e Apoio a Escolas Técnicas Estaduais, com todo o seu acervo, mobiliário, instrumental, técnico e pessoal". (BORGERS, 2002, p. 203)

Já, a partir deste momento, tem início o processo de incorporação, pelo Centro Paula Souza, das escolas de ensino técnico do Estado de São Paulo, uma vez que esta instituição já vinha, desde a década de 1970, dedicando-se exclusivamente, ao Ensino Técnico e Tecnológico, lembrando, também que o Centro Paula Souza, já pertencia à Secretaria de Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento Econômico.

Novamente, através do Decreto 37.735, de 27/10/91, o rumo político das escolas técnicas no Estado de São Paulo seria alterado com a transferência das 91 escolas técnicas estaduais da Secretaria de Ciência e Tecnologia para o Centro Estadual de Educação Tecnológica "Paula Souza", autarquia vinculada e associada à UNESP, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", que, por sua vez, jurisdicionava-se à Secretaria de Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento Econômico.

Podemos perceber que as justificativas utilizadas para esta transferência apontava para a articulação entre o Ensino Médio com o superior, a unificação de toda a rede de Ensino Técnico em uma única Secretaria, a emergência de novas categorias profissionais atreladas ao desenvolvimento e sofisticação de novas tecnologias e, finalmente, a dimensão histórica de que o homem, ao pensar as questões da alta tecnologia, acaba envolvendo a todos nós, o que, mais cedo ou mais tarde,

nos fará refletir sobre o que venhamos a fazer com a ciência e a tecnologia, sua filha mais nova.

A partir de então, essa rede passou a viver uma dualidade estrutural, sempre tentando responder às questões de inclusão/exclusão; um Ensino Médio de qualidade e vários cursos Técnicos para a preparação para o trabalho destinado aos filhos dos trabalhadores.

Em 1998 uma nova reforma foi implantada a partir da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), lei 9394/96, quando temos a separação do Ensino Médio do Ensino Técnico e a implantação de quadros curriculares totalmente reformulados para que trabalhássemos com três conceitos novos: o de conhecimentos, o de habilidades e o de atitudes.

Pouco depois, em 2001, o conceito de competências trouxe uma nova reformulação para que pudéssemos trabalhar nas diferentes áreas de formação profissional como bem define Acácia Kuenzer:

“A educação científico-tecnológica específica tomará como objeto os conhecimentos científicos, formas tecnológicas, conhecimentos sócio-históricos e linguagens próprias de uma área que corresponda às peculiaridades e demandas da localidade e do aluno, como por

exemplo: saúde, educação, turismo e lazer, artes cênicas, música, escultura, pintura, ecologia, informática, comunicação social, artesanato, organização e gestão, saneamento básico, produção orgânica, gestão financeira, energia, ocupação territorial, desenho técnico, nutrição, movimentos sociais e associativismo e cooperativismo.

Ao contrário da lógica que rege o tratamento dado aos conhecimentos gerais, selecionados e trabalhados a partir da lógica disciplinar, os conteúdos que objetivam a educação científico-tecnológica específica são selecionados a partir da prática social e são trabalhados de forma transdisciplinar, envolvendo vários professores e, por vezes, constituindo-se em projetos..." (KUENZER, 2002, p.61)

Nesta configuração curricular o aluno poderá aprofundar a educação básica e técnica em todas as suas dimensões, estabelecendo relações entre os conhecimentos, e destes com a cultura e o trabalho, identificando as relações entre teoria e prática, entre o geral e o particular e exercitando sua criatividade, a responsabilidade social, o trabalho coletivo e a solidariedade humana, percebendo-se como sujeito histórico, individual e coletivo, capaz de utilizar-se do conhecimento para interferir na realidade.

Uma das maiores dificuldades do Centro Paula Souza reside na “*resistência passiva*” de grande parte de seus professores para entender a educação profissional nesta modalidade mais curta e simples de formação técnica superando a tradição de trabalhar por disciplinas, dentro do seu próprio curso, e conceber que esta educação científico-tecnológica específica integrada ao ensino médio ou pós-médio ou concomitante ao mesmo, precisa ser trabalhada de forma transdisciplinar, em forma de projetos e permitindo a democratização do acesso e da permanência de um grande número de jovens trabalhadores que não têm acesso aos estudos superiores.

Uma outra dimensão que precisa ser analisada diz respeito à criação de uma cultura de planejamento que envolva um conjunto mais amplo de instituições e a busca da integração de percursos, de tal modo que o jovem possa mudar de opção ou ir complementando sua formação com ciclos ou módulos que integrem trajetórias diferenciadas e diversificadas para atender às demandas de empregabilidade em áreas já existentes no mercado ou em áreas novas criadas a partir dos avanços tecnológicos. Ainda Kuenzer:

“Em resumo, quando mais diversificada e flexível for a oferta feita por um conjunto de instituições, de modo a assegurar entradas e saídas sem rigidez burocrática, e

com número de vagas que permita democratização do acesso, maior será a possibilidade de educação profissional continuada.

Assegurada a possibilidade de opção diversificada, a educação profissional básica assumirá contornos de educação geral, por ultrapassar a dimensão do mero investimento, atendendo às necessidades de apropriação do conhecimento nas diferentes áreas." (KUENZER, 2002, p. 63)

Deste modo, fica garantida a um estudante a complementação de sua formação técnica, podendo o mesmo transitar nas diferentes áreas de atuação profissional, utilizando os conhecimentos e as competências adquiridas em um curso que venha a complementar sua formação para atuação no mercado de trabalho ou em uma determinada área que se lhe apresente como nova.

Um estudante formado em Administração ou Contabilidade, por exemplo, poderá, através do instituto da Classificação, entrar no segundo ciclo do curso de Turismo, Logística ou Gerenciamento Empresarial ou Segurança do Trabalho e abrir ainda mais o leque de possibilidades de sua empregabilidade.

Outro dado importante na reformulação do Ensino Técnico é que, com as mudanças ocorridas no mundo do trabalho, em decorrência do aumento da concentração do capital, da mundialização da economia, da supremacia da especulação financeira em detrimento das atividades voltadas para a produção, criação de novos paradigmas, de organização e de gestão do trabalho, foi possível reestruturar alguns cursos oferecidos¹⁴ nas mais de cem escolas de forma que pudessem absorver, com algumas resistências, parte das mudanças e lidar com elas de maneira criativa, crítica e competente.

Neste processo de absorção e adaptação às repentinas mudanças podemos afirmar com Gaudêncio Frigotto:

“O que nos parece intrigante e paradoxal é que chegamos ao final do século - cujo balanço nos traz as mais candentes e brutais contradições e violências do capital em escala global – mostrando que as análises de Marx e Engels sobre a natureza violenta e excludente do capital não tiveram evidências tão candentes tanto no final do século XX e o que sobressai é um domínio quase absoluto do pensamento e teorias conservadoras que

¹⁴ Técnico em Design de Interiores, Tec. Florestal, Tec. Gestão Ambiental, Téc. Hotelaria, Tec. Recursos Hídricos, Tec. Transporte Metropolitano sobre Pneus, Tec. Telecomunicações, Tec. Mecatrônica, Téc. Turismo, Téc. Logística, Tec. Administração Rural, Gestão de Pequenos Negócios, etc...

tentam nos convencer que o capitalismo é eterno..."

(FRIGOTTO, 2001, p. 26-27)

Uma concepção de mundo que se fundamenta na necessidade de superação da atual ordem econômica, política e social, em direção a uma organização social mais justa, que garanta ao homem o domínio mais adequado das forças da natureza, as coloque em benefício da liberdade e do desenvolvimento coletivo, só pode ter na apropriação crítica desta realidade, um dos mais importantes instrumentos na busca de seus objetivos.

Esta concepção de mundo, que é a da classe trabalhadora, supõe que a consciência crítica da realidade possa instigar a criação de uma cultura que não signifique apenas fazer descobertas originais, mas, também, difundir, socializar e transformar criticamente essas descobertas em ações vitais dentro e fora de nossas escolas. Recorramos a Vitor Paro:

"A democracia, assim como não se dá espontaneamente, precisando, em vez disso, ser criada pela prática política, também precisa ter seus valores intencionalmente apropriados pela educação, visto que ninguém nasce democrata ou com os requisitos culturais necessários para o exercício da democracia. Daí a importância da escola

ter, entre os objetivos da educação a formação para a democracia.” (PARO, 2001, p. 52)

O mundo contemporâneo passa por um período de grandes, profundas e rápidas transformações que podem ser percebidas em todas as formações sociais, sejam de tipo capitalista central ou periférico. Para trabalharmos os grandes eixos dessas mudanças que são perceptíveis no início do século XXI devemos tematizá-los na construção da proposta político-pedagógica da escola, na discussão e implementação das bases tecnológicas, no modelo de gestão administrativa e nos objetivos e metas que a sociedade e o mercado exigem de nós, trabalhadores da educação e dos educandos que nos são confiados.

O desafio da consciência ou do pensamento do educador democrático consiste em apreender as mediações que estão trazendo mudanças na forma social que assume hoje o capital na sociedade consumista.

Para trabalharmos essa nova escola é fundamental que gestores mais dinâmicos e criativos, educadores atualizados e capacitados possam levar em conta a importância de se conhecer e discutir, de forma aberta e crítica, os eixos apresentados por Ladislau Dowbor:

“O progresso tecnológico: a informática revolucionou todas as áreas, em particular as do conhecimento; a biotecnologia provocou profundas modificações na agricultura e na indústria química e farmacêutica; as telecomunicações transmitem mensagens, imagens, sons em grande volume e com impressionante rapidez e eficácia; as novas formas de energia, especialmente o laser, são aplicadas na medicina, no comércio, etc., por novos materiais, incluindo cerâmicas, supercondutores e tipos de plásticos;

A internacionalização: o processo de globalização responsável por grande parte dos avanços tecnológicos;

A urbanização: apesar de fenômeno discreto, em meio século vem provocando um grande êxodo rural;

As polarizações: a distância entre ricos e pobres vem aumentando em um ritmo não conhecido em épocas anteriores;

A dimensão do Estado Moderno: a modernização institucional e política determina a opção pelo neoliberalismo.” (DOWBOR, 1988, apud. SANTOS, 2002, p.16-17)

Dentro do Centro Paula Souza, o processo de mudanças a partir da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) 9394/96, propõe a construção de uma escola que precisa acompanhar as mudanças da sociedade, que seja capaz de assumir outras funções, principalmente contribuir para o desenvolvimento da dimensão do pensamento crítico e da atuação autônoma para a compreensão e redefinição de objetivos e metas latentes no processo de socialização. É fundamental que sejamos capazes de desenvolver mecanismos que diminuam as diferenças de origem, o respeito ao "*currículo oculto*" e a atenção à diversidade.

A práxis escolar deve preparar os educandos para pensar e agir democraticamente, numa sociedade de tradição democrática frágil, cujas decisões têm se caracterizado pela verticalidade (o Estado aparecendo como o fundador da sociedade, e não o contrário).

Independentemente da opção que o aluno faça por um curso técnico, precisamos aceitar e evitar a classificação preconceituosa e prematura das pessoas pela origem social, ao admitir que alguns têm mais capacidades e possibilidades que outros, e, assim, perpetuar as elites políticas, econômicas e sociais que, com suas práticas, têm contribuído para o aumento do exército de excluídos e marginalizados sociais.

Finalmente, outro ponto fundamental a ser discutido para construção dessa escola inovadora é a resistência interna e externa que

encontramos na nossa rede de escolas técnicas, o que tem obrigado alguns pais, que percebem a complexidade da vida moderna, a buscarem, fora da escola, meios de aperfeiçoamento dos conhecimentos dos seus filhos. Há, nas escolas técnicas, e mesmo da rede pública, uma cultura que impede e rechaça toda e qualquer mudança, ainda que a mesma seja gestada e planejada com a participação de seus representantes, pelo medo do novo e pelo perigo que representa a criação de uma cultura que convida à liberdade e não à tutela nas decisões fundamentais que sempre temos que tomar durante toda a vida.

ESBOÇO DE ALGUMAS REFLEXÕES A PROPÓSITO DO PERCURSO DE PESQUISA REALIZADO

Este trabalho que ora apresentamos não tem a pretensão de esgotar o assunto e, sim, é o resultado de um longo trabalho de reflexão pessoal, profissional e que nesta síntese se opera pelo fato de, como dirigente escolar, ter vivenciado a educação e a experiência cotidiana de gestor, que possibilitou a chegada à Academia com a intenção de reler o cotidiano escolar da participação e da gestão, empreendimento este que exigiu muita dedicação, mas que foi extremamente gratificante.

Na introdução deste nosso trabalho, apresentamos como objetivo principal a construção de uma cultura de gestão participativa nas Escolas Técnicas do Centro Paula Souza, haja vista a importância da participação dos diretamente interessados na Educação Pública, nos debates estabelecidos, e também decisões tomadas acerca das modificações introduzidas na educação pública a partir das Reformas estabelecidas desde a promulgação da nova LDB 9394/96 e do Decreto Federal 2208/97, que diz respeito à reforma do Ensino Técnico.

O incentivo ao nosso trabalho veio pelas experiências já havidas – ainda que poucas – de práticas de gestão democrática da educação e

de abordagens de determinados estudiosos (FRIGOTTO, KUENZER, PARO, RIBEIRO, FAUNDEZ e GOHN) que encaminham a questão pela via que segue o caminho oposto da privatização da educação, sempre procurando valorizar e fortalecer a coisa pública.

Os resultados de nossa investigação documental (legislações e registros escolares) e bibliográfica sobre os fatores que facilitam/dificultam a criação de uma cultura de gestão democrática, bem como a assimilação das inovações educacionais e tecnológicas pelos professores, pais, estudantes e demais trabalhadores da educação, atores e agentes envolvidos na implantação das mudanças propostas pela LDB (Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional), confirmaram que a construção e abordagem de uma proposta educacional coletiva no interior das escolas técnicas do Centro Paula Souza demandam ações de um longo caminho, quase utópico, visto que as condições concretas de funcionamento das escolas públicas revelam um grande fosso entre a concretização de algo que vemos como necessidade concreta e transformadora: a democratização das relações da e na escola não acontece de maneira natural e automática pela simples criação de mecanismos legais e institucionais de participação.

É fundamental para sua concretização nas práticas escolares que educadores e educandos se percebam e ajam como sujeitos históricos

na construção do processo democrático capaz de transformar as relações internas e externas da escola.

Se considerarmos a produção e a apropriação do saber uma das mediações nas relações entre as classes, precisaremos discutir no interior de cada escola técnica do Centro Paula Souza como cada um pode participar deste processo de produção/apropriação/expropriação do saber e de que forma se articulam com o movimento de conservação/superação das características desta mesma relação entre as classes.

Esta forma de entender e conceber o trabalho escolar implica caracterizá-lo, como atividade teórica e prática, reflexiva e ativa, que se realiza no processo de construção e reconstrução do homem e da sociedade; modifica a natureza tornando-a resultado da ação coletiva e introduzindo nela um significado social. Nesta concepção de trabalho escolar, teoria e prática se apresentam como momentos inseparáveis e dialeticamente relacionados no processo de construção do conhecimento e da transformação da realidade.

Se quisermos que as escolas públicas ofereçam uma educação que concorra para a emancipação do indivíduo como partícipe e construtor de uma sociedade democrática e, ao mesmo tempo, dar-lhe meios não apenas para sobreviver, mas para viver bem e melhor no usufruto

de todos os bens culturais socialmente produzidos, então caberá, também, à gestão escolar, criar condições concretas para alcançar esses objetivos.

Mas é preciso tomar um grande cuidado para não cair no engodo presente atualmente no âmbito do Estado e setores do ensino que procuram reduzir a gestão escolar à solução tecnicista oriunda da administração empresarial capitalista; pois, para essa concepção basta a introdução de técnicas sofisticadas de gerência, aliada a treinamentos intensivos dos diretores e demais trabalhadores da educação para resolverem os problemas cruciais da educação escolar brasileira. É preciso, antes, compreender que as relações sociais de produção no capitalismo são um produto das lutas de classes que, pelo seu próprio dinamismo, reproduzem essas relações e a escola, ao reproduzir essas relações sociais, que são conflituosas e de dominação, pode dar vazão à luta dos dominados, dos trabalhadores que nela buscam superação da sua condição de vida.

Por fim, pensamos que as questões da prevalência do público sobre o privado, do controle social sobre instituições e práticas sociais, em especial as educativas, são as mais fundamentais neste momento, coisas que ainda permanecem em aberto...

Para ilustrar, citaremos Antônio Maurício Neves:

“Artefatos como banco 24 horas, “tamagochis”, circuitos digitais e outras quinquilharias não são mais da ordem do dia inteiramente supérfluo. Quem, entre todos os cidadãos urbanos, consegue não utilizar luz elétrica, telefone e veículos automotivos?” (NEVES, in GRINSPUN, 1999, p. 131)

É da maior importância sabermos lidar com estas necessidades, historicamente criadas, para que possamos viver melhor, pois, diante de tantas conquistas, não é aceitável que pessoas ainda passem fome... Daí que questão da justiça social e da igualdade entre as pessoas não passa somente pela produção e pela técnica, mas, também, e fundamentalmente, do que fazer com elas, no sentido que sejam efetivamente postas a serviço de seu criador, o próprio homem. Felizmente, temos como grande aliada, a Educação, desde que saibamos como dela extrair bons frutos, democraticamente.

BIBLIOGRAFIA

- AGUILAR, Luis Enrique. *Estado Desertor*. Campinas: Unicamp/FE, 2000.
- ARROYO, Miguel G. *Da Escola Carente à Escola Possível*. São Paulo: ed. Loyola, 1991.
- BASTOS, João Batista. *Gestão Democrática*. Rio de Janeiro: Ed. DP&A, 1999.
- BORGES, Zacarias Pereira. *Política e Educação: análise de uma perspectiva partidária*. Campinas, SP: Graf. FE; Hortograph, 2002.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues, *O que é Educação*. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- BRANDÃO, Zaia, *Democratização do Ensino: Meta ou Mito?* Rio de Janeiro: F. Alves, 1987.
- BRASIL. Ministério da Educação. LDB 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Decreto 2208/97. Brasília, DF, 1999.
- BOBBIO, Norberto, *Igualdade e Liberdade*. Rio de Janeiro: Ediouro, 1996.
- BUARQUE, Cristóvam. *O colapso da modernidade Brasileira e uma proposta alternativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.
- BUFFA, Éster. *Educação e Cidadania*. São Paulo: Cortez, 1988.
- CORTELLA, Mário Sérgio. *A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos*. 3ªEd. São Paulo: Cortez, 2000.
- CHASSOT, Aticco. *Educação Básica e o Básico na Educação*. Porto Alegre: Sulina/Unisinos, 1996.

- CARNOY, Martin. *Educação, economia e Estado: Base e superestrutura: relações e mediações*. 4º ed. São Paulo: Cortez, 1990.
- CECCON, Claudius. *A vida na escola e a escola da vida*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1982.
- CHIAVENATO, Idalberto. *Teoria Geral da Administração: abordagens descritivas e explicativas*. Vols. 1 e 2, 5ª Ed. São Paulo: Makron Books, 1998.
- CUNHA, Diana A. *As utopias na Educação: ensaio sobre propostas de Paulo Freire*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- CUNHA, Luiz Antonio. *Educação Brasileira: projetos em disputa*. São Paulo: Cortez, 1995.
- DALMÁS, Ângelo. *Planejamento participativo na escola: elaboração, acompanhamento e avaliação*. Petrópolis: ed. Vozes, 1994.
- DEMO, Pedro. *Charme da exclusão social*. Campinas: Autores Associados, 1998.
- _____. *Participação é conquista*. 4ª. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- DOWBOR, L. *O que é capital*. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- FAUNDEZ, Antonio. *O poder da participação*. São Paulo: Cortez, 1993.
- FAZENDA, Ivani. *Metodologia de Pesquisa Educacional*. São Paulo: Cortez, 1989.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia – saberes necessários à prática educativa*. 16ª. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2000.
- _____. *Política e Educação*, 3ª. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

FREIRE, Paulo .*Política e participação*. 3ª. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____.*Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz Terra,1985.

_____.*Conscientização –teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 3ª. Ed. São Paulo: Editora Moraes, 1980.

_____.*Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

_____.*Educação e Mudança*. 13ª. ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____.*Essa escola chamada vida*. 4ª. ed. – São Paulo: Ática,1986.

FREITAG, Bárbara. *Escola, Estado e Sociedade*. 3ª. ed. São Paulo, Cortez, 1979.

FERREIRA, Naura S. Carapeto (org). *Gestão Democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. São Paulo: Cortez, 1998.

FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria (orgs). *Teoria e educação no labirinto do capital*. 2ª. ed Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

_____. "O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional". In: FAZENDA, Ivani. *Metodologia da Pesquisa Educacional*. São Paulo: Cortez, 1989.

GADOTTI, Moacir. *Escola cidadã*. 5ª. ed. – São Paulo:Cortez, 1999.

_____.*Estado e educação popular na América Latina*.- Campinas, SP: Papyrus, 1992.

_____.*Pedagogia: diálogo e conflito*. – 5ª. ed. – São Paulo, Cortez, 2000.

_____.*A educação contra a educação*. 3ª. ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

- GONH, Maria da Glória. *Conselho gestores e participação sociopolítica*. São Paulo, Cortez, 2001.
- GANDIN, Danilo. *A prática do planejamento participativo na educação e em outras instituições, grupos e movimentos dos campos cultural, social, político, religioso e governamental*. 10ª. ed.- Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2001.
- GRAMSCI, Antonio. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- GRINSPUN, Mírian P.S. Zippin (org.). *Educação Tecnológica – desafios e perspectivas*. São Paulo, Corez, 1999.
- HORA, Dinair. *Gestão Democrática na escola*. Campinas, SP: Papyrus, 1994.
- HUERTAS, Franco. *O método PES: entrevista com MATUS*. São Paulo: FUNDAP, 1996.
- JAMESON, F. *As sementes do tempo*. São Paulo: Ática, 1997.
- _____. *Pós-modernismo – a lógica cultural do capitalismo tardio*. São Paulo: Ática, 1978.
- KOSIK, Karel. *Dialética do Concreto*. São Paulo: Paz e Terra, 1976.
- KOWARZIK, Wolfdietrich Schimied. *Pedagogia dialética - de Aristóteles a Paulo Freire*. São Paulo: Brasiliense, 1974.
- KUENZER, Acácia (org.). *Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. 2ª. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- LAZARTE, Rolando. *Max Weber: ciência e valores*. 2ª. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LEBRUN, Gerard. *O que é poder*. 13ª. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MARTINS, Marcos Francisco. *Ensino técnico e globalização: cidadania ou submissão?* Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. *Textos sobre a educação*. Lisboa: Moraes, 1977.

_____. *O manifesto comunista: 150 anos depois*. Rio de Janeiro: Contraponto; 1998.

MARX, Karl. *A ideologia alemã*. 2 ed. Lisboa/São Paulo, Presença/Martins Fontes, 1975

MARX, Karl. *Trabalho assalariado e capital*. São Paulo, Global, 1980.

_____. *A Ideologia Alemã*. São Paulo, Hucitec, 1986.

MITJÁNS MARTÍNES, Albertina. *Criatividade Personalidade e educação*. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

MATUS, Carlos. *Estratégias políticas: chimpanzé, Maquiavel e Ghandi*. São Paulo: FUNDAP, 1996.

_____. *O líder sem estado-maior*. São Paulo: Fundap, 2000.

_____. *Adeus, senhor presidente : governantes governados*. São Paulo, FUNDAP, 1996.

MEZOMO, João Catarin. *Gestão da qualidade total na escola: princípios básicos*. Petrópolis: Vozes, 1997.

MONLEVADE, João A. *Quem manda na educação no Brasil?* Brasília: Idea Editora, 2000.

- MORAES, Regis de. *Educação em tempos obscuros*. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1991.
- MOTTA, Fernando C. Prestes & PEREIRA, Luís C. Bresser. *Introdução à organização Burocrática*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- NEVES, Antônio Maurício Castanheira das. "Ética, Tecnologia e Sociedade", in: GRINSPUN, Mirian P. S. Zippin (org). *Educação Tecnológica – desafios e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 1999.
- NEVES, Lúcia Maria Wanderley. *Educação e política no Brasil de hoje*. 2ª. Ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- OLIVEIRA, Cleiton de. e outros. *Municipalização do ensino no Brasil*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 1999.
- PAIVA, Vanilda e Henrique Rattner. *Educação permanente & capitalismo tardio*. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1985.
- PARO, Vitor Henrique. *Gestão democrática da escola pública*. 3ª. ed. São Paulo: Ática, 2001.
- _____. *Escritos sobre educação*. São Paulo: Xamã, 2001.
- _____. *Administração escolar: introdução crítica*. 8ª. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- PARO, Vitor Henrique. *Escola e formação profissional: um estudo sobre o sistema regular de ensino e a formação de recursos humanos no Brasil*. São Paulo: Cultrix, 1983.
- _____. *Qualidade de ensino: a contribuição dos países*. São Paulo: Xamã, 2000.

- PARO, Vitor Henrique. *Eleição de diretores: a escola pública experimenta a democracia*. Campinas, SP: Papirus, 1996.
- _____. *A utopia da gestão escolar democrática*. Cadernos de pesquisa, São Paulo, n. 60, p. 51-53, 1987.
- PIELE, Philip K. *Mudança social e mudança tecnológica: suas implicações na educação*. São Paulo: Cultrix, 1976.
- PINTO, João Marcelino de Rezende. *Administração e liberdade: um estudo do conselho de escola à luz da teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas*. Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro Ltda, 1996.
- POCHMANN, Marcio. *O emprego na globalização: a nova divisão internacional do trabalho e os caminhos que o Brasil escolheu*. São Paulo: OESP, 2001.
- PRAIS, Maria de Lourdes Melo. *Administração colegiada na escola pública*. 4ª. ed. Campinas, SP: Papirus, 1996.
- RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. *Relações de poder no cotidiano escolar*. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- RIBEIRO, Maria Luisa Santos. *Introdução à história da educação brasileira*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1978.
- ROMANELLI, Otáza de Oliveira. *História da educação no Brasil*. 9ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.
- RODRIGUES, Neidson. *Estado, educação e desenvolvimento econômico*. 2ª. ed. São Paulo: Autores Associados & Cortez, 1987.

- RODRIGUES, Neidson. *Da mistificação da escola à escola necessária*. 8ª. ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- ROSA, Maria da Glória de. *A história da educação através do textos*. São Paulo: Cultrix, 1980.
- SANDER, Benno. *Gestão da educação na América Latina: construção e reconstrução do conhecimento*. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.
- SANTOS, Clóvis Roberto dos. *O gestor educacional de uma escola em mudança*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
- SARUP, Madan. *Marxismo e educação*. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1978.
- SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 6ª. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.
- _____. *A Nova Lei da Educação – Trajetória, Limites e Perspectivas*. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.
- _____. *Escola e democracia*. 20ª. ed. São Paulo, Cortez & Autores Associados, 1988.
- _____. *Esboço de formulação de uma ideologia educacional para o Brasil*. São Paulo, PUC-SP, 1969 (mimeo).
- SILVA, Nilson Robson Guedes. *Reeleição: continuidade ou continuísmo? (um estudo com base na reeleição dos diretores das Escolas Técnicas do CEETEPS/NRSE-Campinas)*. Dissertação de Mestrado. Campinas: FE/Unicamp, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da e Outros. *Os sujeitos da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis, RJ, 1994.

SILVA JR, Selestino A. e Outros. *Infância, educação e neoliberalismo*. 2ª. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. *A escola pública como local de trabalho*. São Paulo: Cortez, 1990.

TOMMASI, Livia de e Outros. *O banco mundial e as políticas educacionais*. 2ª. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

TORRES, Carlos Alberto. *Sociologia política da educação*. 2ª. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

WITTMANN, Lauro Carlos & Regina Vinhaes Gracindo (coords.). *O estado da arte em política e gestão da educação no Brasil 1991 a 1997*. Campinas, Autores Associados, 2001.

VIANNA, Ilca Oliveira de Almeida. *Planejamento participativo na escola*. São Paulo: EPU, 1986.

ANEXO I

TABELA DE SISTEMATIZAÇÃO DOS DADOS DAS ESCOLAS PESQUISADAS

Escola	Tabela 1 Conselho de Escola	Tabela 2 Conselho de Classe	Tabela 3 Reunião APM	Tabela 4 Reunião Pedagógica	Tabela 5 Reunião Grêmio	Tabela 6 Treinamento de Professores	Tabela 7 Reunião Coordenação	Tabela 8 Projetos Especiais
A	03	04	26	04	05	48	28	17
B	02	04	08	04	05	80	40	12
C	03	04	10	08	04	00	03	06
D	02	04	07	05	02	34	40	10
E	03	05	04	05	04	12	40	14
F	02	02	04	02	00	03	08	06
G	02	06	03	40	00	03	04	04
H	02	04	06	04	00	08	40	05
I	02	04	02	04	03	40	40	22

Apresentamos neste anexo uma modalidade de sistematização dos dados colhidos nas nove escolas que selecionamos para analisar e discutir nosso problema de pesquisa. Somente para fins de organização convertemos em indicadores o volume de informações recolhidas ao longo de nossas visitas. Procuramos sustentar nossas especulações do senso comum à teoria buscando, nisto comparar e entrelaçar os dados colhidos com conceitos, categorias escolhidas para a discussão teórica que estão

presentes na abordagem da gestão democrática das escolas públicas do Estado de São Paulo estabelecendo relações entre aquelas que selecionamos para nosso estudo. Utilizamos os indicadores que julgamos fundamentais na construção da cultura democrática das escolas públicas que já estão previstos nos regimentos.