

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO

Gestão, Cultura Organizacional e Mudança na Escola

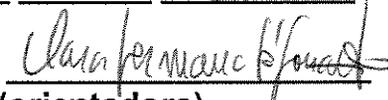
MARIA ALZIRA DE ALMEIDA PIMENTA

ORIENTADORA:

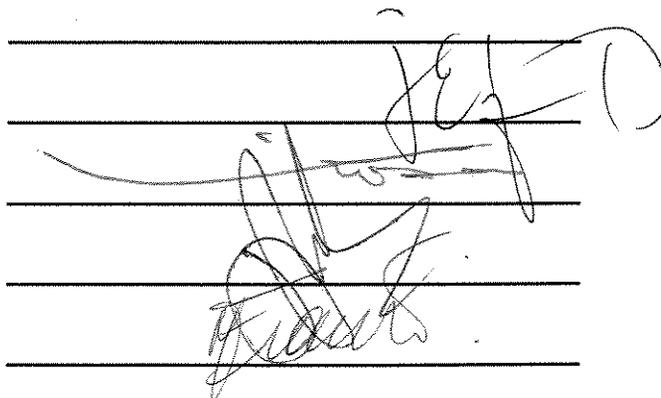
CLARA GERMANA DE SA GONÇALVES DO NASCIMENTO

Esse exemplar corresponde à redação final da tese de doutorado defendida por Maria Alzira de Almeida Pimenta e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 30 / 04 / 2002

Assinatura: 
(orientadora)

Comissão Julgadora



2002

© by Maria Alzira de Almeida Pimenta, 2002.

UNIDADE Be
Nº CHAMADA T/UNICAMP
P649g
V EX
TOMBO BCI 50679
PROC 16.837/02
C DX
PREÇO R\$ 11,00
DATA 10/09/02
Nº CPD _____

CM00173366-2

BIB ID 257436

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

Bibliotecário: Gildenir Carolino Santos - CRB-8ª/5447

Pimenta, Maria Alzira de Almeida.
P649g Gestão, cultura organizacional e mudança na escola/ Maria Alzira de
Almeida Pimenta. – Campinas, SP : [s.n.], 2002.

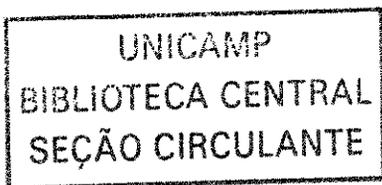
Orientador : Clara Germana de Sá Gonçalves do Nascimento.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de
Educação.

1. Escolas – Organização e Administração. 2. Cultura organizacional.
Trabalho. 4. Família. 5. Mudança. I. Nascimento, Clara Germana de Sá
Gonçalves do. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de
Educação. III. Título.

02-043-BFE

Dedico este trabalho aos profissionais
que, cotidianamente, com seu empenho, persistência e esperança
contribuem para a formação das novas gerações
e de um mundo
mais justo, equânime e humano.

500242433



Agradecimentos:

À minha orientadora Profa. Clara Germana, por sua experiência, atenção e zelo;
Aos Professores Luiz Carlos Freitas, Maria Inês Rosa, Marilena Said, Mariley Gouveia e
Robeni Batista, Stanislav Moshkalev, pela oportunidade e pelas críticas bem-vindas;
Aos Profissionais das escolas e das empresas pesquisadas, pelo tempo e colaboração
preciosos;
Aos companheiros do Grupo de Pesquisa em Educação, Trabalho e Cultura Organizacional
(GPETCO) e do Grupo de Estudos de Culturas Empresariais Brasileiras (IFCH-
UNICAMP), coordenado pelo Prof. Dr. Guilherme Ruben;
pelas discussões e sugestões pertinentes;
Aos meus amigos e família, especialmente a minha irmã Profa. Sônia Pimenta, pela
paciência e apoio.

RESUMO

Este trabalho apresenta uma análise da relação entre a cultura organizacional e a gestão praticada na escola. A pesquisa foi realizada em duas fases. A primeira utilizou o método do estudo de caso, realizado em dois estabelecimentos de ensino público da cidade de Campinas. Para essa fase da investigação foram considerados: o planejamento de atividades, a organização do trabalho, a participação de pais e professores nas decisões, a interação com a família dos alunos e o clima organizacional. Na segunda fase, realizada em seis empresas, foi investigado como acontece a gestão em organizações diferentes da escola. Foi observado como: organizavam as rotinas de trabalho; planejavam suas atividades; trabalhavam em equipe; utilizavam o conhecimento e a comunicação. As conclusões da pesquisa apontam para a relevância dos estudos sobre cultura organizacional dos estabelecimentos de ensino e sugere que esses estudos sejam incorporados aos currículos de formação de professores.

ABSTRACT

This work presents an analysis of the relationship between an organizational culture and a school management. The research was carried out in two phases. The first one utilized the method of a case study, performed in two organizations of public education in a city of Campinas. For that phase of research, were considered: activities planning, organization of the work, participation of parents and teachers in a decision making, interaction with pupils' families, and organizational climate. In the second phase, performed in six enterprises, the research objective was to study the way the management is developed in organizations different of schools. The research was focused in: how the work routines are organized; how the activities are planned; organization of a team work; knowledge elaboration and communication. The conclusions of the research point out the relevance of the studies on organizational culture in schools and suggest an incorporation of these studies in professors' formation curriculum.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
Capítulo I - A GESTÃO E A CULTURA INTERNA NA ESCOLA.....	17
1.1. Primeira fase.....	19
1.1.1. A Escola de 1o. grau.....	21
1.1.2. O Colégio de 2º. grau.....	24
1.2. A segunda fase.....	28
Capítulo II - O COTIDIANO E OS DESAFIOS DA ESCOLA PÚBLICA.....	31
2.1. A falta de um modelo específico para a gestão escolar.....	45
2.2. A “encenação” do planejamento e a falta de autonomia.....	48
2.3. Autonomia <i>versus</i> independência.....	53
a) A diferença entre autonomia e independência.....	57
b) A relação entre autonomia e poder.....	58
c) O uso político da “ilusão” de autonomia.....	59
2.4. A participação nas decisões.....	60
Capítulo III - O TRABALHO COLETIVO E A INTERAÇÃO COM A FAMÍLIA.....	67
3.1. Trabalhar em equipe: hábito ou <i>habitus</i> ?.....	69
3.2. A interação com a família: um desafio a ser vencido.....	79
3.3. As dificuldades e a importância da determinação de limites.....	86
Capítulo IV – IMPLICAÇÕES DA GESTÃO NA SALA DE AULA E NA IMAGEM DA ESCOLA.....	93
4.1. A imagem de escola criada perante a comunidade.....	98
4.2. As mudanças necessárias.....	101
4.3. O perfil do professor.....	102
4.4. A formação do aluno.....	112
Capítulo V – EDUCAÇÃO E TRABALHO: VISÕES E POLÊMICAS.....	115

5.1. A educação e as mudanças no mundo do trabalho.....	116
5.2. Cultura e identidade na escola.....	124
5.3. O conhecimento: diferença de tratamento.....	125
5.4. A importância social do trabalho na educação.....	127
5.5. A cultura organizacional como fator de inovação e mudança.....	129
5.6. Uma análise comparativa entre as diferentes estratégias de gestão.....	134
a) Características da gestão dos processos produtivos e da organização do trabalho.....	135
b) O que é definido como valores básicos.....	138
c) O tratamento dado ao conhecimento e à inovação.....	139
d) A atitude em relação aos funcionários.....	140
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	143
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	149

Apêndice I – Roteiro de entrevistas nas escolas

Apêndice II – Exemplo de relatório realizado em uma das escolas

Apêndice III – Relatório de pesquisa nas empresas

Introdução

As Ciências, especialmente as Exatas e Biológicas, passam por um período em que as descobertas ocorrem rapidamente. A incorporação de novos conhecimentos e a posterior aplicação destes, em novas tecnologias têm provocado mudanças de comportamento na sociedade. A fibra ótica, a microeletrônica, a internet e o telefone celular vem alterando a maneira das pessoas trabalharem e se comunicarem. A biotecnologia ao desenvolver a fertilização *in vitro* possibilitou uma nova forma de concepção da vida humana e, conseqüentemente, provocou modificações nos papéis e nos comportamentos do homem e da mulher.

Além da rapidez das descobertas científicas, as mídias também influenciam nos hábitos, valores e comportamentos sociais, ao atuarem na dinâmica social de maneira controvertida e polêmica. As mídias podem informar e promover um debate intelectual público, cumprindo um importante papel na construção de uma sociedade mais democrática e cidadã. Ou podem expor, acriticamente, violência e erotismo, atendendo a uma demanda de grande parte da população, sem controle ou responsabilidade pelas conseqüências.

As descobertas científicas e a atuação das mídias são alguns dos fatores que influenciam na aceitação e estímulo a novas formas de se perceber a realidade e de se comportar - não sem controvérsias. Essas novas formas de percepção e comportamento implicam em mudanças culturais e institucionais. A proliferação de seitas e Igrejas, a inserção dos deficientes no mundo do trabalho e a legalização da união de homossexuais, são alguns indícios dessas mudanças.

No âmbito institucional, o questionamento da superioridade masculina, resultado de um longo processo histórico, tem provocado transformações nos papéis do homem e da mulher, no casamento e na família. A partir dessas transformações, é possível vislumbrar conseqüências negativas, como a

instabilidade das relações afetivas, mas também positivas, por exemplo, a tendência das relações entre os gêneros tornarem-se mais respeitadas, equânimes e harmoniosas. Vivemos, portanto, uma efervescência de mudanças. Diante desse contexto, questionamos: a escola e a educação, como vêm lidando com as mudanças?

Os métodos e os conteúdos do ensino vêm sofrendo modificações significativas, propostas pelo movimento de reformulação dos cursos de formação dos profissionais de educação, no Brasil. No interior das diversas teorias e pesquisas que têm se debruçado pela temática de ensino, educadores como Makarenko, na antiga URSS; Montessori, na Itália; Freinet, na França; e Paulo Freire, no Brasil, entre outros, apontaram novas concepções do trabalho pedagógico. Eles tiveram sua fase de maior interesse e atenção, sem se universalizarem – talvez pela crítica de seus limites, visto que cada um deles foi uma resposta a uma conjuntura específica.¹ Mas seriam essas as mudanças necessárias para a escola adaptar-se à uma determinada conjuntura social? Ela tem buscado se adaptar? Ou tem se mantido como foco de resistência, preservando a tradição? A escola deve adaptar-se ou a ela caberia promover as mudanças?

É legítima a preocupação da sociedade brasileira com desempenho da escola pública, uma vez que ela é uma instituição com importante papel social: educar (construir conhecimentos, desenvolver atitudes e habilidades) para o exercício pleno da cidadania. Baseando-se em índices de reprovação e de evasão, mas também na qualidade da formação dos alunos, a escola tem sido criticada², questionada³ por estudiosos, professores e pais, sobre a adequação de suas práticas tanto administrativas, quanto pedagógicas.

¹ Consideramos que há um equívoco ao se tentar transpor um método sem considerar a conjuntura de sua criação;

² Dentre variados exemplos, citamos: “*Nossas salas de aula geram alunos intelectualmente passivos, e não líderes; puxa-sacos, e não colaboradores. Elas incentivam a ouvir e a obedecer, a decorar, e a jamais ser*

Com um olhar externo à escola: empresários, mídia e pesquisadores, vêm fazendo várias críticas, com diferentes abordagens⁴. Os empresários insistem que a escola, de 1º. e 2º. grau, não tem preparado seus alunos suficientemente para o trabalho produtivo⁵, apesar das políticas educacionais, após a década 30, do século XX, virem afirmando que a escola tem como função central preparar para o trabalho (Félix, 1984; Frigotto, 2000). As mídias⁶ têm chamado a atenção para o abandono, sem especificar quem é responsável pelo fato, em que se encontram as escolas: vítimas da violência e criminalidade que invadem seus muros, expondo os alunos e dificultando o trabalho dos professores. Para completar, renomados pesquisadores estrangeiros e brasileiros criticando a inserção da escola no modelo de produção capitalista mundial (Bourdieu & Passeron, 1975; Gentili & Silva, 1994; Ferreti, Silva Júnior & Oliveira, 1999; Paro, 1999; Frigotto, 2000) descreveram a maneira como ela tem servido a reprodução e a exploração. Ela serviria a classe dominante na medida em que colabora para manutenção do poder apropriado por uma minoria que explora a maioria de excluídos.

criativo.” em artigo de Stephen KANITZ, Revoluciono a sala de aula. *Revista Veja*, 18/10/2000. Seção Ponto de Vista;

³ “*Já passou da hora: quando vão começar a debater a transformação do conteúdo da educação brasileira? (...) Segundo, que alunos estão sendo formados? Com o sistema de aprovação por ciclos, isto é, sem reprovação (precisamos melhorar as estatísticas, afinal), com a qualidade dos corpos docentes e dos livros didáticos, com a infinidade de ‘jeitinhos’ que promovem colegas em vez de idéias (e nunca foi tão fácil fazer pós-graduação) com o monstruoso índice de analfabetismo funcional, a resposta fica evidente*”, em artigo de Daniel PIZA, Educação e outras polêmicas nacionais, *O Estado de São Paulo*, 9/09/2001. (Caderno 2)

⁴ Há, também, críticas efusivas que colocam a relação professor-aluno em foco ao analisar o insucesso da escola. A degeneração da qualidade do ensino seria resultado de um pacto de mediocridade entre professor e alunos, uma farsa, onde o primeiro finge que ensina e os outros que aprendem (Werneck, 2000). O interessante dessa visão, respaldada em apurado senso de observação, análise e crítica, mas sem embasamento teórico é seu sucesso editorial – já está na 18ª. edição, revelando, provavelmente, uma grande quantidade de adeptos às suas idéias.

⁵ Depoimento semelhante foi feito pela gerente de qualidade de uma empresa, durante minha pesquisa (mais detalhes, no cap. I);

⁶ Consultas em jornais impressos, telejornais e revistas trazem, com frequência, notícias sobre as péssimas condições das escolas, principalmente, na periferia dos grandes centros urbanos.

Com uma abordagem diferente das anteriores, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais publicaram, em 2000, um relatório de avaliação do ensino no Brasil, com o título: “Educação para todos: avaliação da década”. Em várias passagens, a avaliação aponta para as fragilidades de nosso sistema de educação, seja no ensino fundamental:

“Nossos resultados mostram que o Brasil ainda tem muito o que percorrer, ou seja, o desempenho dos alunos é muito baixo, embora não tenhamos padrão definido. Se considerarmos — e é aí que o Saeb trabalha — o que os currículos brasileiros propõem, os alunos estão aprendendo muito menos”⁷

Na área da educação de jovens e adultos, chamando atenção para o problema do analfabetismo funcional:

*“Se analisarmos a distribuição da escolaridade da população, veremos que o analfabetismo funcional (os reduzidos anos de escolaridade da população) persiste inclusive em faixas etárias muito jovens. (...) O analfabetismo funcional é produzido pelas limitações do sistema de ensino: evasão, repetência, reduzidos anos de escolaridade e **baixo grau de aprendizagem propiciado por uma escola com muitos déficits de qualidade** (grifo nosso). Ao observar que 21,2% dos jovens de 15 a 19 anos têm menos de quatro anos de estudo (segundo a contagem da população de 1996), concluímos que é preciso se preocupar com o analfabetismo funcional.”⁸*

Do ponto de vista interno aos estabelecimentos escolares, constatamos que as famílias dos alunos e os professores que persistem em se manter na escola pública (como os que entrevistei), por acreditarem na sua importância, ou por falta de opção, criticam a falta de qualidade e a atribuem ao abandono do poder público. Tanto as famílias, quanto os professores sentem-se desrespeitados. As primeiras porque pagam impostos e teriam direito à educação pública com qualidade garantida pela Constituição. Os professores, alguns cientes da relevância e da responsabilidade de seu trabalho, outros consumidos por suas

⁷ PESTANA, 2000, pág. 99. In: *Educação para todos: avaliação da década*. Brasília: MRC/INEP, 2000.

⁸ PIERRO, 2000, pág. 113. In: *Educação para todos: avaliação da década*. Brasília: MRC/INEP, 2000.

agruras, em geral, consideram o reconhecimento e a remuneração que recebem insuficientes.

Diante desse cenário adverso, mas instigante, consideramos que a sistematização de conhecimentos sobre a ciência de educar, a Pedagogia, está bastante desenvolvida. Há contribuições de incontestável valor que abordam o processo de ensino-aprendizagem sob várias óticas e congregando outras ciências: Psicologia, Lingüística, Filosofia, Sociologia, etc. Mas a despeito do conhecimento acumulado uma questão persiste: por que a escola continua sendo alvo de tantas críticas (como as anteriormente citadas) de que não tem cumprido seu papel? Seriam as críticas infundadas? Seria a escola um foco de resistência à deteriorização dos valores sociais, preservando o conhecimento, ou uma formação enciclopédica, os bons costumes, a tradição?

Alguns fatores têm colaborado para essa situação. O governo federal, nos dois últimos mandatos tem anunciado a meta de reverter a precariedade do sistema de ensino. Entretanto, segundo estudo publicado em Janeiro de 2001 pelo IPEA, no período entre 1994 e 1997 houve diminuição nos gastos federais com educação, saúde e assistência de crianças e adolescentes. Na área de educação, voltada para a faixa entre 0 e 18 anos, do início ao final do período, a redução chega a 35%, em valores absolutos. O estudo do IPEA não é conclusivo sobre os impactos da redução de gastos no ensino. Em relação ao ensino médio e superior, onde houve incremento na matrícula de alunos, sugere que:

“... a ampliação do acesso, simultânea à redução do aporte de recursos, poderia estar comprometendo a qualidade do ensino ou, sob outro prisma, poderia estar havendo aumento de eficiência, à medida que se reduz o gasto ‘per capita’.”⁹

A justificativa dada pelo estudo do IPEA para a redução de gastos foi o deslocamento dos centros de poder da União para os Estados e Municípios, ficando para a primeira somente as funções de coordenação e regulação. Os

⁹ IPEA, Texto para Discussão no. 778, pág. 13 – 14;

comentários finais do estudo advertiam que possivelmente não houve uma compensação, por parte dos Estados e Municípios, da redução de gastos federais porque as contribuições sociais continuavam centralizadas na União e os dois últimos tinham um endividamento crescente. Isto posto, explicava-se porque os salários de professores têm se mantido baixos e não melhoram suas condições de trabalho. Nas escolas, em geral, há falta de espaço para esporte e salas ambiente. São escassos também recursos didáticos imprescindíveis: livros, equipamentos de laboratório e outros materiais como papel, tinta, etc. Essas carências terminam por empobrecer a prática pedagógica - que tende a se resumir ao uso da lousa, do giz e da voz do professor, principalmente, nas comunidades de periferia, onde o aluno somente dispõe de papel e lápis.

Um outro aspecto determinante para o desempenho da escola, que tem sido bastante questionada (Nascimento, 1997), é a qualidade da formação dos professores. Contraditoriamente, o professor, que tem como objeto de trabalho o conhecimento, pouco lê e escreve. E há ainda os problemas de ordem metodológica. Sem motivação (conseqüência, em parte, da falta de reconhecimento e remuneração), sem formação adequada e com poucos recursos, como esperar do professor disposição para desenvolver métodos de trabalho mais adequados?

A conjunção de pouco investimento, por parte do governo, e da má formação do professor influencia, negativamente, no processo de ensino-aprendizagem, aspecto que têm sido exaustivamente analisados. Consideramos, entretanto, que há um outro fator determinante no desempenho da escola: a relação entre a gestão nela praticada e sua cultura interna. Seria a gestão uma dimensão somente técnica ou ela sofre influências de fatores simbólicos que perpassam qualquer convivência humana, mesmo no trabalho? Em que medida a linguagem, os valores e os hábitos de um estabelecimento de ensino determinam a consecução de seus objetivos?

Acreditamos que o tipo de gestão praticada na escola tem estreita relação com sua cultura interna. Por isso, neste trabalho procuramos identificar, a partir da pesquisa que realizamos (detalhada no capítulo II) em dois estabelecimentos escolares, a maneira como eram geridos e os elementos de sua cultura interna, analisando as possíveis relações entre eles - a forma como se autodeterminam, influenciando na qualidade da formação de seus alunos.

Na identificação do tipo de gestão praticada nas escolas pesquisadas, as categorias: planejamento, autonomia, participação nas decisões, trabalho em equipe e relação com a família emergiram com forte negatividade. A negatividade estava associada ao fato de não existirem (trabalho em equipe, autonomia e participação nas decisões) ou acontecerem de forma incipiente (planejamento e relação com a família), segundo o depoimento dos profissionais entrevistados.

Nossa abordagem de cultura apóia-se nos estudos de Geertz (1989) e de Thompson (1995). O primeiro defendeu que a importância dos estudos sobre cultura deve-se ao fato dela ter sido um fator determinante na forma que hoje se conhece do *homo sapiens*. A transformação da espécie que o antecedeu durou um milhão de anos e, em sua versão final, tem como característica fundamental responder ao ambiente não mais com adaptações genéticas e sim culturais. O homem passou a mudar sua interface com o ambiente ao invés de mudar a si mesmo. Assim, justificam-se as diferentes maneiras de se vestir, de se alimentar, de construir casas, inventadas pelos vários povos. A diversidade, portanto, constitui a resposta, dada por eles, à necessidade de adequação aos diferentes ambientes.

Ao longo do tempo, aos elementos mais concretos (vestuário, alimentação e habitação) foram sendo acrescentadas, interativamente, descobertas (como a do fogo), mudanças na organização do trabalho, das relações pessoais e, principalmente, a criação de um sistema simbólico que envolve a linguagem, os mitos, os rituais, as crenças, os hábitos, os valores, etc. Da interação dinâmica

entre as condições do ambiente e as formas de adaptação construídas pelo homem, surge a cultura como “*teia de significados*” (Geertz, 1989) criada pelo homem e pela qual ele é envolvido. Para interpretá-la, faz-se necessário identificá-la e analisá-la (Geertz, 1989) possibilitando que se estabeleçam relações entre as maneiras de ser, de trabalhar, e de responder aos desafios do ambiente, desenvolvidas pelos agrupamentos humanos.

A contribuição de Thompson (1995) para os estudos de cultura parte de uma análise do trabalho de Geertz. Para tanto, distinguiu uma *concepção descritiva* e uma *concepção simbólica* de cultura. Nesta última, situou a concepção de Geertz, segundo a qual os fenômenos culturais “... são fenômenos simbólicos e o estudo da cultura está essencialmente interessado na interpretação dos símbolos e da ação simbólica”.(Thompson, 1995:166). O autor apontou três aspectos em que considerou frágil o trabalho de Geertz: o uso do termo cultura, a função metodológica do texto e a pouca atenção dada aos problemas de conflito social e de poder. Apoiado, portanto, no trabalho de Geertz, Thompson (1995) elaborou a *concepção estrutural* da cultura, tentando superar as fragilidades teóricas de seu predecessor. Nessa concepção, os fenômenos culturais são entendidos como formas simbólicas inseridas em contextos sociais estruturados, determinando-os e sendo determinadas por eles.

Na escola, da mesma forma que em outros agrupamentos humanos (família, empresa, igreja, etc.) ocorre um intercâmbio simbólico. Este acontece a partir da seqüência de fatos que compõem a vida humana. Entretanto, o que é determinante não são os fatos, mas os desdobramentos destes através das trocas simbólicas possibilitadas pela linguagem, ou seja, as discussões sobre ele, as implicações dele na realidade. Os desdobramentos, por sua vez, revelam e constroem significados, valores, relações de poder, subjetividade e se incorporam às concepções e às experiências dos envolvidos.

Considerando o estabelecimento escolar um lugar de formação humana, julgamos importante perceber qual o significado de um funcionário limpar o que um aluno sujou, quando este poderia fazê-lo? Qual valor estaria sendo atribuído ao trabalho, ao funcionário e ao aluno? Como os alunos perceberiam o significado de se dividir entre vários o prejuízo que foi causado por um? Quais associações estariam sendo feitas, em relação ao conhecimento, quando a escola que o abriga encontra-se suja, mal cuidada, sem ordem? E a comida preparada com pouco cuidado e a sala pouco aconchegante, barulhenta, inadequada à concentração?

Gestão, mudança e inovação

A escola está inserida em uma sociedade, para qual deve preparar seus alunos. Cortella (1999) apresentou as visões, mais conhecidas, sobre a relação sociedade/escola: a) o otimismo ingênuo, que atribui à escola a missão de salvar a sociedade, acreditando em sua autonomia absoluta; b) o pessimismo ingênuo, que vê a escola como agente da ideologia dominante, submissa e por isso reprodutora da desigualdade social; e c) o otimismo crítico, que busca superar as fragilidades das visões anteriores e identificar as contradições da prática educativa. Dentre as contradições estaria sua autonomia relativa: a escola não é completamente independente da sociedade, podendo inclusive salvá-la, nem totalmente dependente, restando-lhe somente ser dominada. Outra contradição estaria na simultaneidade de sua função: conservadora e inovadora. A escola deveria conservar o tradicional, entendido como o que:

“deve ser resguardado, protegido até, por ter apresentado um nível de eficiência aceitável no trato das questões pedagógicas (...) principalmente a preocupação com a formação dos educadores da escola fundamental, uma dedicação mais cuidadosa aos conteúdos e o fortalecimento do papel do docente na relação ensino/aprendizagem”; (Cortella, 1999:152).

Além disso, deveria dar ênfase na formação de valores relacionados à preservação da vida, à tolerância e ao respeito a todos os tipos de credos e

culturas. A escola poderia também inovar, eliminando o arcaico, ou seja, o que não se aplica às circunstâncias atuais. Como exemplo, da manutenção do arcaico na escola é possível citar o alheamento em relação ao que acontece fora de seus muros e “... a subestimação da capacidade discente na produção de conhecimentos, o obscurecimento da presença do universo vivencial extra-escola do aluno, a ênfase em conteúdos supostamente universais a serem deglutidos” (Cortella, 1999:152). Para a definição do que deveria ser conservado e do que seria necessário mudar, é fundamental que a escola interaja com a sociedade. Caso contrário, ela fica sem referências, dificultando o cumprimento de seu papel, uma vez que a escola é responsável pela interface entre a sociedade e a sala-de-aula.

Discriminar **quando e em que** mudar é um grande desafio para o qual não há garantia de acerto, mas em relação às organizações essa é uma preocupação fundamental. Descuidar desse aspecto tem condenado a escola a um anacronismo popularizado na história (quase piada) sobre um homem que viaja no tempo (Cortella, 1999: 119). Ao despertar depois de quatrocentos anos, um viajante estranha tudo ao seu redor, percebendo diferenças nos prédios, modo de vestir, meios de transporte, etc. Ele somente se acalma ao entrar na escola e identificar nela as mesmas práticas de seu tempo. Outro exemplo do anacronismo está registrado em texto científico sobre como o planejamento da escola, instrumento básico da gestão, é copiado de ano para ano, num ritual obrigatório e formal (Mello, 1982).

A qualidade da gestão do estabelecimento escolar, portanto, é um fator determinante para a qualidade do processo de ensino-aprendizagem (EA), que acontece através da relação professor-aluno. Sendo assim, como repercutiria na sala-de-aula uma gestão verticalizada, burocrática e menos permeável ao que acontece fora da escola ocupando-se, prioritariamente, da legalidade das ações? E uma gestão mais horizontal e participativa, que interaja com seu em torno,

incorporando fatos e problemas do cotidiano estabelecendo relações entre o conhecimento e a realidade?

A gestão das escolas públicas, no Brasil, há anos segue uma tendência de transpor acríticamente o que tem sido proposto e aplicado na gestão de empresas (Félix, 1984), desconsiderando as diferenças relativas à natureza do trabalho e dos objetivos. Um exemplo mais recente dessa transposição foi o Projeto Piloto de Implantação do Controle de Qualidade Total nas escolas da Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais, relatado e analisado por Oliveira (1998).

Não se trata de desconsiderar o valor e o mérito do conhecimento acumulado pela área de Administração de Empresas, eles existem. A partir da seleção e adaptação de contribuições de várias disciplinas: Psicologia, Psicanálise, Matemática, Estatística, Comunicação, Sociologia, Ciências da Computação, etc., a Administração tem servido a busca de eficiência e eficácia nas organizações.¹⁰

O que defendemos é que se questione a aplicação acrítica do modelo empresarial de gestão, respaldada pela idéia de “o que é bom para empresa é bom para a escola”. Cabe questionar: feitas as devidas análises críticas e adaptações, seria possível utilizar, na gestão das escolas, os conhecimentos produzidos para Administração de Empresas, com o objetivo de favorecer o processo de ensino-aprendizagem? Mesmo Paro (2000), crítico da administração capitalista, parece concordar que há aspectos que devem ser considerados nesse modelo:

“...apesar da ocorrência de uma divisão pormenorizada do trabalho, que se desenvolveu comprometida com os interesses gerenciais

¹⁰ Desde Frederick Taylor (1976) com “Princípios de Administração Científica” e Elton Mayo com a Experiência de Hawthorne (que deu origem a Teoria das Relações Humanas), o método científico vem sendo aplicado, incorporando novos conhecimentos a área. Esse processo tem representado uma evolução no sentido de compreender quais fatores influenciam no desempenho humano e assim melhorá-lo. Quanto ao aumento da produtividade e seu uso, observa-se uma involução na medida em que seus benefícios não tem sido socializados, contribuindo para o aumento da desigualdade de renda e a injustiça social.

capitalistas, há todo um conteúdo técnico extremamente desenvolvido que propicia alternativas mais econômicas e eficientes de se garantir o alcance dos objetivos da coisa administrada. A aplicação da administração capitalista na escola constituir-se-ia, portanto, numa maneira de se introduzirem, aí, também esses benefícios técnicos, os quais concorreriam para consecução dos objetivos educacionais de distribuição do saber historicamente acumulado” (Paro, 2000: 129)

Ressaltamos, entretanto, a necessidade de se desenvolver conhecimentos e modelos específicos para a gestão de escolas, o que de fato não tem acontecido (Paro, 1999). Para que isso aconteça, consideramos que seriam necessárias várias mudanças.

Um delas diz respeito a concepção que os educadores têm de gestão. Ao invés de vê-la como um “mal necessário” e secundária em relação ao papel da escola, seria adequado valorizá-la como um fator determinante na qualidade da aprendizagem. A forma como a escola é gerida repercute na sala de aula, desde em atividades didáticas, até na criação e manutenção de um ambiente de disciplina e concentração para o estudo.

Uma outra possível mudança a ser implementada na escola pelos sujeitos educacionais, no sentido de sua melhoria, seria a compreensão e valorização da articulação entre a cultura interna e a gestão. É no estabelecimento escolar que se constrói o sentido das práticas profissionais, determinando as possíveis transformações (Thurier, 2001). A cultura interna vai refletir, portanto, os significados atribuídos aos fatos e as interações de um grupo específico, ao longo de sua prática social. Estes últimos, por sua vez, determinam a maneira como os grupos são geridos: suas escolhas, a forma como se organizam e, conseqüentemente, suas realizações.¹¹

¹¹ Os estudos sobre cultura interna das organizações, na Administração chamada cultura organizacional, são recentes. Eles passaram a ser valorizados quando a hegemonia americana na produção de automóveis e de eletro-eletrônicos foi ameaçada pelo sistema japonês de qualidade (Freitas, 1991).

Hernández (1998) descreveu algumas experiências pedagógicas realizadas, na Espanha, a partir de uma nova visão de currículo e de conhecimento. Justificou o caráter inovador e transgressor dessas experiências em função da necessidade de mudanças na educação que, de seu ponto de vista, deveria acontecer a partir de: a) a recriação da relação educativa, baseada na colaboração na sala de aula, na escola e na comunidade; b) o estabelecimento de vínculos entre o conhecimento disciplinar, veiculado pela escola e o saber não disciplinar, externo à ela; e c) o rompimento com a cultura do pensamento único, da organização rígida dos horários, classes e currículos. Apesar de somente haver uma referência explícita a cultura como fator determinante no terceiro item, nos dois primeiros ela está presente, implicitamente. A falta de colaboração na sala de aula e de vínculos entre o conhecimento veiculado pela escola e o externo à ela, é determinada pelos valores que permeiam a prática pedagógica.

Segundo o autor, a escola da atualidade necessita de mudanças por causa de sua incapacidade " *para repensar-se de maneira permanente, dialogar com as transformações que acontecem na sociedade, nos alunos e na própria educação.*" (Hernández, 1998:13). A escola tem se mostrado refratária ao *feedback* sobre seu desempenho dado pela sociedade, evitando interagir com ela. Entretanto, as mudanças necessárias só vão acontecer quando houver uma conjuntura favorável, dentro da própria escola, que aceite e promova a inovação. Para que a inovação ocorra, demanda dos profissionais envolvidos um tipo de atitude (convicção, liderança, persistência) ainda pouco observada entre professores e diretores, na sua maioria. Mais comum é a resistência a idéia de mudar, por isso Glatter (1995: 146), ressaltou a necessidade de se manter uma mobilização constante para inovação para combater a inércia natural que dificulta as mudanças.

A resistência à mudança, entre os educadores, parece estar associada ao medo do novo, o que é bastante compreensível na medida que tentando inovar sempre se corre o risco de cometer erros. E se, pensando em termos gerais, o

erro é tomado como algo ruim, negativo, na educação muito mais. Essa atitude justifica-se visto que, pensando na formação de alguém, o erro pode trazer conseqüências mais graves pelas quais ninguém quer ser responsabilizado. O que parece difícil das pessoas aceitarem é que os erros acontecem de qualquer forma, até pela omissão, quando se “deixa as coisas seguirem seu curso normal”, como sempre foram. Entretanto, quando as conseqüências adversas acontecem sem terem sido resultado de propostas inovadoras, ou seja, não há proatividade de alguém e qualquer tipo de risco, elas são atribuídas ao inexorável, ao acaso, e não a própria falta de inovação.

Sobre o novo cabe lembrar que ele boa parte das vezes é conjuntural. O que parece novo, hoje, pode (provavelmente foi) já ter sido aplicado,¹² em outra época, lugar, ou situação. A novidade aí seria da escolha, da adaptação. Na educação, o novo tende a ser aceito quando parte de alguém muito “gabaritado”, com reconhecida competência. Assim, teorias e propostas, alternam-se ao longo do tempo, vindas de fora da prática cotidiana. E como ressaltou Hernández (1998):

“As escolas são instituições complexas, inscritas em círculos de pressões internas e, sobretudo, externas, onde, com freqüência, as potenciais inovações ficam presas na teia das modas. O que faz com que se transmutem em fórmulas ou receitas que lhes fazem perder todo o seu potencial de mudança” (Hernández, 1998: pág. 62)

Ou seja, a inovação na escola, seja na gestão ou na sala de aula não é intrínseca ao processo de ensino-aprendizagem e não é conduzida pelo diretor ou professor¹³. Na gestão da escola, há uma padronização e, muitas vezes, cristalização de condutas e procedimentos. As mudanças, em geral, são propostas

¹² Lavoisier formulou primorosamente essa idéia na máxima: “Nada se perde, nada se cria, tudo se transforma”. Fayga Ostrower (1987), tratando da criatividade e processos de criação, definiu que a criatividade consiste de novas formas de se organizar a realidade, não existindo a magia, que seria privilégio de poucos;

¹³ Hernández (1998) adverte em seu trabalho que nenhuma mudança será possível se não forem melhoradas as condições materiais das escolas, o reconhecimento do trabalho do professor e seu salário. Mas será que com a cultura que permeia nossas escolas o aumento de salário e melhores condições de trabalho seriam condição suficiente?

pelas instâncias superiores à escola – secretarias estaduais e municipais e ministérios de educação. Em função da origem externa é comum que surja resistência ao serem implantadas, independente de serem adequadas ou não. Outro fator determinante para a resistência a mudança pode estar relacionado com as suas possíveis implicações. Glatter (1995) definiu mudança como *“um conjunto de alterações deliberadas e planejadas que poderão afetar significativamente os padrões e as relações de trabalho estabelecidos, bem como os autoconceitos dos indivíduos e dos grupos”* (pág 145). A possibilidade de alterar aspectos tão delicados quanto o autoconceito individual ou grupal parece ser, além do medo de errar, um fator gerador de resistência.

A partir de pesquisas realizadas na Inglaterra, Glatter (1995:152) chamou atenção para os fatores culturais presentes na gestão escolar e a relação com capacidade de implementar mudanças. Citou a observação de Rudduck¹⁴ sobre a importância do conjunto de significados compartilhados em uma determinada conjuntura. Só ocorre mudança de fato quando novos significados substituem os antigos, plenamente. Isso poderia explicar o fracasso, no Brasil, das propostas de mudanças, principalmente quando partem de instâncias superiores de gestão que, sem atentar para a dimensão simbólica, privilegiam a dimensão técnica. Outro aspecto importante ressaltado por Glatter como potencial gerador de resistência é o caráter episódico e descontínuo observável no trabalho cotidiano dos gestores.

A análise feita a partir de nossa pesquisa aponta para a necessidade de mudanças e inovações na **prática pedagógica**, principalmente, no que diz respeito à relação da escola com as famílias dos alunos e a organização do trabalho dos professores, diretores e outros profissionais. **A viabilidade dessas mudanças depende da maneira como a escola é gerida e de sua cultura interna.** Os resultados da pesquisa e sua análise são apresentados na seguinte ordem:

¹⁴ RUDDUCK, J. Curriculum change: management or meaning?. *School Organization*. 6 (1). 1986. pág. 107-114.

No capítulo I: **A gestão e cultura interna na escola**, apresentamos o objeto e os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa; a descrição das características: físicas, clientela, funcionamento, etc. dos estabelecimentos escolares.

No capítulo II: **O cotidiano e os desafios da escola pública**, analisamos a aproximação com o cotidiano dos estabelecimentos escolares, a forma como alguns incidentes eram tratados, as vezes desperdiçados, e o clima organizacional.

No capítulo III: **O trabalho coletivo e a interação com a família**, investigamos a forma como o trabalho era organizado, e as características da interação estabelecida entre a escola e as famílias dos alunos.

No capítulo IV: **As implicações da gestão na sala de aula e na imagem da escola**, discutimos os impactos da maneira como a escola é gerida sobre a prática pedagógica, sobretudo na avaliação da aprendizagem; além disso as mudanças que os professores consideraram necessárias para recuperar a qualidade do ensino e legitimidade da escola pública.

No capítulo V: **Educação e trabalho: visões e polêmicas**, refletimos sobre as relações entre a educação e o mundo do trabalho, tendo como perspectiva a criação do conhecimento e a preparação para os desafios da vida moderna; além disso, são discutidos os resultados da pesquisa nas empresas, onde também se investigou as relações entre cultura organizacional e gestão.

Nas Considerações Finais, apontamos algumas propostas que emergiram ao longo da pesquisa e que entendemos serem relevantes no sentido de viabilizar mudanças na escola pública.

Capítulo I - A GESTÃO E A CULTURA INTERNA NA ESCOLA

Ao ingressar no Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da UNICAMP, em 1997, tínhamos como objeto de pesquisa identificar as representações sobre meio ambiente e sobre as formas de preservá-lo. As representações seriam de gestores de empresas, por serem estas responsáveis pela degradação do meio ambiente, e de escolas, que teriam condições de desenvolver a consciência e o cuidado com a preservação. O objetivo da pesquisa era organizar e analisar as representações e assim fornecer subsídios para elaboração de programas de educação ambiental. Apesar de ainda considerarmos válida a proposta inicial da pesquisa, quando começamos a tomar contato com o cotidiano da empresa — dinâmico, uma nova questão passou a nos instigar.

Essa mudança de objeto teve início ao ouvir o comentário, da responsável pela gestão de qualidade total de uma empresa, sobre a formação escolar dos funcionários. Segundo ela, era necessário ensiná-los, mesmo os que tinham o 1º grau concluído, a fazer cálculos simples (as quatro operações), a lidar com uma rotina de tarefas, a trabalhar em grupo (e a valorizar a equipe). Foi uma observação grave, que suscitava questões sobre a qualidade do ensino público (origem principal dos funcionários), difícil de ouvir sem incômodo. Por outro lado, sendo profissionais da área de educação, tínhamos uma profunda crítica — a qual, certamente, muitos compartilham — à maneira como acabavam acontecendo, de fato, na escola, a socialização, o processo de ensino-aprendizagem, o trabalho com o conhecimento, e o resultado desse conjunto na formação do aluno.

Assim, também fez parte do escopo da pesquisa, entrar em contato com a perspectiva futura dos alunos: a vida profissional, possivelmente, nas empresas e considerando esta, avaliar o papel da escola. Diante de várias mudanças na sociedade, a escola tem conseguido dar condições de inserção social para os alunos? Como a escola tem lidado com as significativas mudanças sociais? Em

que medida possíveis transformações na escola contribuiriam para minimizar as inúmeras dificuldades que afligem o cotidiano de nosso país?

O recorte dado a essas questões gerais foi delineado a partir da participação no Grupo de Pesquisa em Educação, Trabalho e Cultura Organizacional (GPTECO), da Faculdade de Educação, da UNICAMP, coordenado pela Profa. Dra. Clara Germana Nascimento. O objetivo do grupo é realizar estudos sobre cultura organizacional em estabelecimentos escolares e empresas. Os seminários de pesquisa promovidos em colaboração com o Grupo de Estudos de Culturas Empresariais Brasileiras (IFCH-UNICAMP), coordenado pelo Prof. Dr. Guilherme Ruben, possibilitaram que fosse definido o foco da pesquisa sobre a relação entre cultura interna, gestão e mudança. Outra participação relevante foi no Programa de Educação Continuada (PEC), promovido pela Secretaria Estadual de Educação, PNUD e Banco Mundial, ao longo do ano de 1997. O Programa consistia de uma assessoria na área de gestão, para diretores e coordenadores pedagógicos de escolas da rede de ensino estadual de São Paulo. O contato com uma amostragem significativa desses profissionais, responsáveis pela organização do trabalho pedagógico, evidenciou alguns dos problemas vividos nas escolas e seus possíveis determinantes: a dificuldade de planejar e de trabalhar em equipe; a formação do professor inadequada; as divergências e conflitos com os pais, entre outros.

Instigadas por essas experiências, o objeto de nossa pesquisa passou a ser o estudo da relação entre a gestão praticada na escola e sua cultura interna. O foco do estudo estava na forma como a gestão determina a cultura (e vice-versa), influenciando a qualidade da formação dos alunos, sua capacidade de lidar com as mudanças externas e de promovê-las internamente. Como método de pesquisa, utilizamos o de estudo de caso, que segundo a definição de Yin, citado por Bressan (2000) consiste de *“uma inquirição empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto de vida real, quando a fronteira entre o fenômeno e o contexto não é claramente evidente e onde múltiplas fontes*

de evidência são utilizadas¹⁵ e que consideramos o mais adequado ao foco pretendido e à atualidade do problema.

Ao se empreender a interpretação da cultura de um determinado grupo ou instituição é necessário realizar uma “descrição densa” (Geertz, 1989), que consiste em desvelar, inferir, e traçar implicações entre as várias estruturas significantes presentes nos comportamentos, falas, gestos, etc. É importante considerar que os dados utilizados para a “descrição densa” e sua interpretação são construções do pesquisador, sobre as construções de outras pessoas. E ainda que a pergunta que deve nortear a interpretação é: qual a importância e o que está sendo transmitido com o comportamento, a fala, o gesto?

Para tanto, realizamos observações diretas nos estabelecimentos escolares, procurando identificar na forma como o espaço era organizado e nos objetos e materiais utilizados a qualidade da interação das pessoas com eles e entre si. Também fizemos entrevistas (vide roteiro, no Apêndice 1) e consultamos a documentação disponível, obtendo dados no cotidiano e identificando as representações dos profissionais envolvidos, sobre o trabalho que realizavam. A partir das observações e entrevistas, foram elaborados relatórios (vide exemplo, no Apêndice 2), que serviram de suporte¹⁶ para as análises e elaboração final da tese. Paralelamente, realizamos uma pesquisa bibliográfica sobre os temas: gestão, formação de professores, cultura organizacional, mudança, inovação, etc., além de consultar a legislação educacional vigente.

1.1. Primeira fase

Houve um pouco de dificuldade para viabilizar o estudo de caso. Das quatro escolas que contatamos, duas particulares, de 1º e 2º grau, não foi possível efetuar

¹⁵ YIN, Robert K.. *Case Study Research: Design and Methods*. Sage Publications Inc., USA, 1989. pág. 23.

¹⁶ Os relatórios de observação e entrevistas não são apresentados na íntegra para evitar um volume desnecessário de texto e leitura.

a pesquisa. Uma negou a possibilidade de observação e entrevistas, desde o início; e a outra, colocou-se a disposição, mas todas as tentativas de encontro foram inviabilizadas por parte da escola. Em ambos os casos, era alegado falta de tempo e de pessoas disponíveis para o atendimento. Ao contrário das particulares, as escolas públicas colocaram-se à disposição e aceitaram participar do estudo. Uma era escola de 1º grau na qual havia trabalhado durante três anos, e a outra um colégio de 2º grau em que meus filhos haviam estudado. O universo de pesquisa constituiu-se, portanto, de dois estabelecimentos escolares públicos, situadas na cidade de Campinas, em São Paulo.

O primeiro era municipal e atendia, nos turnos matutino e vespertino, alunos de 1º grau, e uma turma de pré. À noite, funcionava o supletivo de 1º grau, separados em dois módulos: o de 1ª a 4ª série (coordenado por uma fundação¹⁷ ligada à Prefeitura); e o de 5ª a 8ª série (coordenada pela rede municipal de ensino), com a maioria dos professores do curso regular vespertino. A estatística sobre retenção de alunos por nota, por frequência e por nota/frequência, revelaram que os maiores índices eram da 5ª série, com 25% de retenção; e da 1ª série, com 30% (ver Apêndice 3).

O segundo estabelecimento era um colégio estadual de 2º grau, que oferecia cinco cursos profissionalizantes concomitantes com o ensino médio e sete cursos sequenciais,¹⁸ distribuídos nos períodos diurno e noturno. O colégio formava técnicos nas áreas de eletrônica, informática, saúde e mecânica. A qualidade da formação recebida pelos alunos era reconhecida na cidade, sendo seu exame de ingresso bastante disputado.

¹⁷ FUMEC (Fundação Municipal para Educação Comunitária), sua administração central funciona no prédio da Prefeitura, há coordenações nas AR's (Administração Regional). Todo corpo docente e administrativo é contratado separadamente da Rede Municipal, mas utiliza os prédios escolares.

¹⁸ São cursos para quem fez 2º grau e, posteriormente, complementa com disciplinas profissionalizantes.

1.1.1. A Escola de 1o. grau

A Escola de 1º. grau, que passaremos a chamar de Escola A, localizava-se na periferia da cidade, em um bairro residencial, com terrenos grandes, muito arborizado e tranqüilo. Ao seu redor, estavam bairros de ocupação recente, a UNICAMP, além de fazendas, chácaras, granjas e olarias — características de regiões rurais. Entre os moradores havia uma enorme gama de profissionais, que incluía: professores universitários, pequenos sítiantes, trabalhadores rurais, pedreiros, faxineiras etc. Por isso, os alunos da escola apresentavam uma heterogeneidade nos aspectos culturais, sociais e econômicos. Segundo os dados coletados no Plano Pedagógico Escolar (PPE) de 1999, a maioria dos alunos do diurno não trabalham e 75% dos alunos do noturno são trabalhadores em função de baixa renda, sem registro em carteira: pedreiros, jardineiros, babás, etc. Essa heterogeneidade (segundo o PPE) tinha um aspecto bastante positivo na medida em que possibilitava aos alunos um convívio com realidades diferentes, podendo contrapor as vantagens e desvantagens de cada uma. Dentre os problemas mais freqüentes relacionados à clientela, incluíam-se: uso de drogas (principalmente maconha) e falta de limites — entre os alunos de classe média, e alcoolismo e violência doméstica — entre os de classe baixa. Uma característica comum a todos era o hábito de assistir televisão muitas horas e ler pouco.

Foi difícil conseguir dados históricos precisos sobre a escola, pois não havia registros documentais disponíveis. Uma funcionária da administração (há três anos no estabelecimento) contou que em 1968, foi inaugurada uma creche e, posteriormente, passou a funcionar como escola de primeiro grau. Além do depoimento, havia uma pasta com alguns documentos: planta baixa original, projetos de reformas e cópia do Diário Oficial do Município, com a autorização de funcionamento do Ensino fundamental (1979). Durante o período de 1986 a 1992, as vagas na escola eram disputadas por famílias da região. Este fato devia-se a uma boa fama, baseada no reconhecimento da qualidade do trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores com ampla participação da comunidade e da

administração competente. Por causa disso, as vagas para professores e diretores eram disputadas, durante a escolha de classes. Os profissionais com maior pontuação em concursos, ou por tempo de carreira, costumavam preferi-la na esperança de encontrar um ambiente organizado e com boas condições de trabalho.

No entanto, no período em que nossa pesquisa foi realizada (Maio a Outubro de 1999) a conjuntura era bastante diferente. A escola passava por dificuldades, uma delas era a precariedade de suas instalações físicas. Os professores e alunos reclamavam do barulho da quadra de esporte. As onze salas foram construídas em volta da quadra dificultando a concentração, pois com a justificativa do barulho externo, todos aumentavam a altura de suas vozes, durante a aula. Uma das salas que foi construída, inicialmente, para atendimento e tratamento dentário, era revestida de azulejos, com pias, instalação de esgoto (para as cadeiras odontológicas) e piso de cerâmica, passou a funcionar como sala de aula. No inverno, as crianças reclamavam do frio e os pais alegavam que os constantes resfriados e gripes, deviam-se ao tipo de revestimento.

O que chamava mais atenção, entretanto, era uma sala isolada do prédio principal. Uma reforma tinha sido iniciada para que ela passa-se a ser sala dos computadores. Durante a execução, problemas administrativos implicaram na interrupção da obra. Abandonada, com sobras de pedras, ferros, tijolos, etc. ficou em ruínas por mais de quatro anos, representando risco de acidentes para os alunos. Havia sérios riscos também no que antes foi um parquinho, com brinquedos do tipo "trepa-macaco", escorrega e gangorra. Os brinquedos foram se deteriorando, sem manutenção, e as crianças ainda brincavam com e nos pedaços de ferro.

O número de alunos matriculados na pré-escola e 1ª a 4ª série era 280; de 5ª a 8ª séries, 241; no supletivo de 5ª a 8ª, 141 (segundo o PPE de 1999). O quadro de funcionários administrativo e de apoio pedagógico contava com: uma

diretora, um vice-diretor, duas orientadoras pedagógicas, quatro faxineiras, dois auxiliares administrativos e um guarda. O quadro docente era formado por: uma professora da pré-escola; nove professoras de 1^a. a 4^a. série, sendo uma volante¹⁹; e vinte e quatro professores de 5^a. a 8^a. séries. Desses trinta e quatro professores somente quatro não tinham completado o curso superior.

Em relação a gestão, no PPE, destacaram-se dois instrumentos: o Conselho de Escola e o Trabalho Dirigido (TD). No primeiro, era enfatizada a importância de um fórum comum de decisão propiciado pela participação dos professores, alunos e pais, em reuniões periódicas. No segundo, a organização e coordenação do trabalho pedagógico era feita sob a responsabilidade do Orientador Pedagógico (OP). A ele cabia, dentre outras atribuições, “*assessorar os docentes na elaboração dos planos de ensino e acompanhar sua execução*”²⁰. Para tanto, o OP dispunha de 2 horas/aula (100 minutos), por semana, com o professor.

Dentre as atividades extra-curriculares, funcionam os subprojetos: Biblioteca, para incentivo à leitura; o GIRAFULÔ (iniciativa da Fundação Abrinq e Natura Cosméticos), com o objetivo de “*integrar toda equipe escolar e melhorar a qualidade do ensino através da co-gestão da Escola pela Comunidade*”²¹ e o de Orientação sexual.

Foram cinco as profissionais entrevistadas para a pesquisa: a vice-diretora substituta (respondendo pela direção há um mês e meio); a orientadora pedagógica (OP) da tarde, encarregada do 2^o. segmento do 1^o grau (há seis meses na escola), ambas formadas em Pedagogia na UNICAMP; duas professoras de 3^a. série, uma com Mestrado em Letras, e a outra com magistério

¹⁹ Sua função era auxiliar o professor, ou substituir quem falta;

²⁰ PPE, de 1999, pág. 17.

²¹ Idem, pág. 28.

de 1º grau, estas com mais de 14 anos na escola; e uma professora de 1ª. série, formada em Psicologia, que trabalhava em caráter de substituição.

1.1.2. O Colégio de 2º. grau

O Colégio de 2º. grau, que passaremos a chamar de Escola B, foi fundado em 1967, oferecendo três cursos profissionalizantes: mecânica, eletrotécnica e alimentos. Ao longo dos seis anos seguintes, implementou mais duas habilitações e os cursos noturnos. Até 1999, criou cursos de Complementação Técnica e seqüenciais. Em 1998, com a promulgação da Lei no. 9394, passou a oferecer o Ensino Médio e os cursos técnicos que puderam ser cursados de maneira concomitante ou seqüencial.

O colégio localizava-se no centro da cidade, em um prédio antigo (1923) e grande — tombado pelo patrimônio histórico, com dois andares e um subsolo, razoavelmente conservado. Suas instalações eram confortáveis, além do prédio antigo, havia pequenas construções mais recentes. Sua infra-estrutura física contava com: 20 salas de aula; 18 laboratórios; 8 salas “ambiente” (Desenho e Multimeios, Educação Física, Empresa jr., Grêmio, Orientação de Estágio, Departamento de Humanidades e 2 para ensino de Inglês); 8 salas para administração e apoio pedagógico; além de salão nobre, biblioteca, consultório odontológico, sala de reuniões, gráfica, almoxarifado, cantina, oficina, refeitório, copa e vários banheiros.

A imponência e grandiosidade da concepção arquitetônica conferiam *status* a qualquer atividade ali desenvolvida. A fartura e a qualidade do espaço, somadas a conservação e a higiene contribuía sobremaneira para criar um ambiente tranquilo, propício à concentração necessária ao aprendizado. Segundo o Plano Escolar (PE), de 1999, os alunos dos cursos²² diurnos eram, em sua maioria, provenientes da classe média. A faixa etária era de 14 a 16 anos e 25% deles

²² Concomitantes com o médio.

moravam na região de Campinas, fazendo um longo percurso diário, entre a casa e o colégio. Antes de ingressarem no colégio, 63% cursaram o 1º grau em escolas particulares e 55% fizeram algum preparatório para o exame de seleção. Nos cursos noturnos, a origem era classe média-baixa, 18% moravam na região de Campinas, 78% estudaram em escolas públicas e 10% fizeram cursinhos preparatórios.

Já nos cursos seqüenciais, todos no período noturno, os alunos eram de classe média-baixa, e 25% moravam na região de Campinas. A faixa etária era mais ampla, de 17 a 40 anos. A maioria trabalhava, mas nem sempre na mesma área que estava estudando e 25% estavam desempregados.

Segundo o Plano Escolar, a avaliação: *“será contínua, e compreenderá o acompanhamento do processo de aprendizagem nos aspectos afetivos, intelectual e psico-motor, preponderando os aspectos qualitativos sobre os quantitativos.”* (pág.14). Como parte importante do processo de avaliação, os Conselhos de Classe, tem previsão de acontecer duas vezes por ano para *“analisar os casos de alunos com aproveitamento insuficiente e acompanhar as ações de recuperação.”* (Pág.15). Na Proposta Pedagógica, eram previstos planos de ativamento, dentre eles havia um: para a Biblioteca, visando incentivar mais a leitura; para a Orientação Pedagógica, com o objetivo de integrar mais o trabalho dos docentes; para as chefias de departamento, que deveriam *“subsidiar as atividades docentes”*; para o Serviço de Orientação educacional (SOE), que pretendia proporcionar

“vivências que facilitem a maturidade do educando para que seja uma pessoa independente, livre, auto-suficiente, mas também solidária. (...) Importante é fazer sentir ao educando que é ele mesmo quem deve resolver suas próprias dificuldades (não é papel do SOE o paternalismo alienante mas a orientação à análise lúcida, objetiva).” (Pág.18) Na PP, havia uma avaliação sobre a qualidade do processo educacional: *“Nos últimos anos, nota-se uma tentativa de reciclagem técnica (alteração de grades e carga horária dos cursos) com o objetivo de adequar a formação dos alunos às*

exigências do mercado de trabalho. Nota-se também uma busca de aprimoramento pedagógico do corpo docente” (pág.3)

Dessa avaliação fazia parte: o que tinha, e não, funcionado. A partir daí foram traçadas metas e ações. Dentre as metas destacam-se: melhoria da qualidade do ensino e dos serviços em geral; incentivo à capacitação docente; consolidação da unidade filosófico-pedagógica do corpo docente e administrativo; maximização do aproveitamento dos recursos humanos; etc. Para operacionalização das ações (resultantes das metas), foram criados alguns programas de:

- Capacitação docente;
- Melhoria do laboratório;
- Melhoria do Acervo da Biblioteca;
- Apoio ao Ensino – suprir recursos que melhorem o trabalho docente;
- Permanente em treinamento em Informática – para professores e funcionários;
- apoio a Projetos de Alunos – apoiar integração multidisciplinar e criação de empresas Junior;
- Apoio a Cultura – opções de cultura e lazer;
- Apoio a Atividades Pedagógicas Extracurriculares;
- Integração Curricular;
- Desenvolvimento da Cidadania e dos Assuntos da Adolescência;
- Educação Ambiental;
- Recuperação Contínua;
- Integração do aluno no Colégio e apoio à Frequência e à Aprendizagem;

Havia, ainda, mais cinco programas de caráter administrativo: capacitação de funcionários; melhoria de serviços de administração; melhoria do fluxo de informações entre a diretoria e a comunidade.

Foram seis os profissionais entrevistados: dois diretores, um administrativo, formado em engenharia mecânica, que também dava aulas no curso noturno, e um pedagógico, formado em Física; três orientadoras educacionais, formadas em

Pedagogia, que acompanhavam o desempenho dos alunos e cuidavam da disciplina; e a coordenadora pedagógica, formada em Química, que procurava os trabalhos desenvolvidos pelos professores e, no período da pesquisa, estava encarregada de implementar as mudanças previstas pela última Lei de Diretrizes e Bases.

Durante as visitas e entrevistas, ao longo de aproximadamente cinco meses, pude observar mais de perto o cotidiano dessas instituições com o ponto de vista de pesquisadora.²³ O objetivo era obter um retrato da escola, do ponto de vista de quem está imerso nela. Os aspectos privilegiados da prática seriam: a) o desafio de produzir conhecimento; b) a gestão pública e a gestão interna; e c) a interação com o meio social onde a escola estava inserida.

Os profissionais entrevistados demonstraram consideração pela escola, definindo-a como uma instituição com importante papel social. Também revelaram um compromisso com seu trabalho, apesar da diversidade de maneiras que o compromisso era demonstrado. Dependendo da função que o profissional desempenhava na instituição, suas preocupações, seus interesses e a maneira de ver o mundo diferenciavam-se. Como consequência, diversificavam-se, também, o entendimento, a atitude e as propostas para lidar com o grande desafio que é educar.

O resultado que é apresentado teve como base a articulação da pesquisa bibliográfica com as informações coletadas através de visitas, observações e entrevistas. Além disso, foi realizada uma análise do material escrito, produzido por órgãos ligados às escolas (secretarias e ministério da educação): leis, pareceres, comunicados, etc. As questões do roteiro padrão (ver Apêndice 1), estavam voltadas para investigação sobre a gestão e sua repercussão no

²³ Anteriormente, meu contato com esses estabelecimentos tinha sido como professora de 1ª. série e vice-diretora da escola de 1º. grau, e mãe de dois alunos, que estudaram em cursos diferentes, no Colégio de 2º. grau.

processo de ensino-aprendizagem, mas também sobre a avaliação, o perfil do professor e a formação do aluno adequados à conjuntura atual. É importante ressaltar que todos os profissionais foram entrevistados, separadamente, e não tiveram acesso às respostas dos outros.

1.2. A segunda fase

Em uma segunda fase da pesquisa, de Julho de 1999 a Março de 2000, fizemos observações e entrevistas em sete empresas. Nosso objetivo era identificar como gestão e cultura organizacional se articulavam e eram tratados nas empresas, e entrando em contato com a perspectiva futura do aluno, analisar como sua formação o preparava para o mundo do trabalho.

Nas empresas, as entrevistas não seguiram um roteiro padrão. Havia uma linha de investigação voltada para detecção das estratégias utilizadas na gestão: o que estava sendo feito, de qual maneira, os resultados; e como os conhecimentos sobre cultura organizacional eram incorporados e articulados às estratégias utilizadas. Passei a observar, também, a maneira como as empresas: a) organizavam o espaço e as rotinas de trabalho; b) planejavam; c) trabalhavam em equipe; d) utilizavam o conhecimento e a comunicação; entre outros. Algumas questões surgiram a partir das observações: porque a empresa passou a atribuir grande valor a cultura organizacional e ao trabalho em equipe, procurando utilizá-los de maneira a atender seus objetivos? Por que a escola tem apresentado dificuldade em agir da mesma forma? Quais as implicações de cada uma dessas atitudes?²⁴

²⁴ Cumpre ressaltar as diferenças quanto a natureza do papel social da escola e da empresa. A escola tem como papel formar o cidadão educado, desenvolvendo plenamente suas potencialidades, capaz de viver em sociedade e de transformá-la. A empresa produz bens de consumo e serviços, tendo como meta final o lucro e sua sobrevivência. Ao contrário da escola, seus compromissos com a sociedade e com o indivíduo são imediatos e regidos pelas condições do mercado econômico.

Para responder a essas questões visitei e entrevistei gerentes de produção e de qualidade de sete empresas: seis da região de Campinas e uma do Rio de Janeiro. O objetivo era investigar a maneira como na prática acontece a gestão de organizações diferentes da escola. Quatro das empresas investigadas são multinacionais do setor de produção de papel, de embalagens, e de petroquímicos. Três são nacionais, do setor de reciclagem de papel e de produtos farmacêuticos. Além disso consultei *folders* para divulgação, *house organs* e outras publicações internas das empresas. De maneira análoga ao realizado com os estabelecimentos escolares, as observações e entrevistas nas empresas foram descritas em relatórios que serviram para a análise posterior (vide exemplo, no Apêndice 4).

Finalizando, nosso desafio foi investigar o cotidiano da escola, considerando sua gestão e cultura organizacional e ainda procurando estabelecer um diálogo com o mundo do trabalho. Ressaltamos, cientes da dificuldade o compromisso de procurar, ao empreender um estudo de caso, não sua singularidade, mas o que tem de geral. Para tanto, escolhemos compartilhar com Perrenoud o **realismo inovador** que parte "*...das características fundamentais da prática pedagógica e da profissão docente*"²⁵ e por isso faz uma distinção entre as práticas pedagógicas ideais e as efetivas. As primeiras, concebidas, idealizadas, "como deveriam ser" e as segundas, as reais, observáveis nos estabelecimentos escolares e nas salas de aulas.

No capítulo a seguir, analisamos, a partir da aproximação com o cotidiano dos estabelecimentos escolares, a cultura e o clima organizacional, além da forma como alguns incidentes eram tratados e as vezes desperdiçados.

²⁵ Philippe PERRENOUD. Práticas Pedagógicas. Profissão Docente e Formação: Perspectivas Sociológicas. Pág. 19.

Capítulo II - O COTIDIANO E OS DESAFIOS DA ESCOLA PÚBLICA

Escolhemos utilizar o método do estudo de caso por considerarmos que é no estabelecimento de ensino que os múltiplos fatores que interferem na educação: políticas governamentais, qualidade da formação dos professores, tipo de gestão praticada, etc. se coadunam dando forma aos problemas. É no estabelecimento de ensino onde pode acontecer o trabalho de “formiguinha”, constante, cotidiano, que se constrói com idéias e conhecimento, com pequenos e marcantes gestos, com palavras adequadas e com atitudes humanas e solidárias. E é o conjunto desses trabalhos que pode fazer de um país uma nação próspera, digna e com justiça social.

Trabalho como professora há dezessete anos, inclusive oito anos, no ensino público. Foi em uma escola municipal de 1º. grau que vivenciei, com maior intensidade, uma riqueza de experiências que vão desde os problemas administrativos, que causavam desalento, até as instigantes trocas humanas. Foi na porta de uma escola pública, que esperei, em duas ocasiões em um mesmo ano, com mais uma centena de pessoas por mais de trinta minutos, a chave que abria a escola, para poder começar a dar aula. E também onde compartilhei a organização de uma festa da primavera com exposição de trabalhos artísticos, teatro e dança. Acredito que a origem da diferença entre as duas experiências tão distintas estava na forma como a escola era gerida. Na primeira, a diretora tinha uma postura tão centralizadora, que se dependia dela até para abrir a porta da escola. Na segunda ocasião, com outra diretora, o incentivo à participação e à busca de agregar o que cada um poderia contribuir, possibilitava que a riqueza de idéias e habilidades da comunidade onde a escola estava inserida, se expressassem em um evento coletivo. O que estava em questão nas duas ocasiões eram atitudes, valores, concepções que compõem a cultura interna da organização.

A cultura interna influencia também o trabalho pedagógico na sala de aula. As observações que realizei em escolas públicas (Pimenta, 1995) indicaram a utilização de tecnologias recentes, como o vídeo, com uma concepção e uma atitude arcaicas e inadequadas. Os professores desconheciam como explorar o potencial didático da nova tecnologia, rica no sentido de possibilitar trabalhar de forma integrada a emoção, a sensibilidade estética e a diversidade de pontos de vista, através da linguagem audiovisual. Assim, o filme, desenho, etc. eram utilizados para se fazer relatórios e resumos, quando poderia suscitar discussões e análises, desperdiçando sua riqueza educacional (Pimenta, 1995; Silva, 1995). Ao retornar à escola pública para a pesquisa de campo, observei que nos dois casos, ainda havia uma forte determinação entre a cultura interna do estabelecimento de ensino e a gestão praticada. São as relações que caracterizam essa determinação entre elas que descrevemos e analisamos a partir daqui.

Em uma das visitas à escola municipal, na cidade de Campinas, onde desenvolvi parte da pesquisa, observei um incidente, passível de ser considerado banal em um primeiro olhar, mas que possuía um grande potencial educativo – ainda que pouco aproveitado. Durante o jogo de futebol dos alunos de 7ª série, com idade em torno dos 14 anos, a janela de uma das salas foi quebrada por uma bola perdida. O incidente causou grande alvoroço. A janela era próxima ao teto e os estilhaços espalharam-se pela sala. Isto deixou os alunos que assistiam aula dentro da sala, assustados por alguns momentos, com medo de se machucar.

A aula foi interrompida, e a orientadora, que estava sendo entrevistada, foi chamada para "resolver o problema". A professora saiu da sala e ficou conversando com alguns alunos. A orientadora tentou, em vão, descobrir quem deu o chute desastroso. Na falta do autor do chute assumi-lo, o incidente foi encerrado com a determinação para que a faxineira limpasse os cacos de vidro da sala. Ela limpou, com uma expressão de desagrado no rosto. Quanto ao prejuízo

material, a orientadora definiu que todos os jogadores deveriam se cotizar para ressarcir o valor do vidro quebrado e sua colocação.

A partir das atitudes e dos comportamentos observáveis no incidente narrado iniciamos a análise e a interpretação dos significados partilhados ou construídos pelos sujeitos envolvidos: alunos, professora, faxineira, orientadora. O tipo de incidente realmente demandava, em minha compreensão como educadora, que a professora interrompesse a aula, entretanto, ela mesma (ou ainda junto com a orientadora) poderia encaminhar uma solução para o problema causado. A participação dos alunos "vitimados" seria bastante educativa, porque veriam que o adequado não era ceder ao primeiro impulso, agredindo e xingando quem deu a bolada – a causa do problema foi afinal, um acidente pouco grave - mas convocá-lo à sua responsabilidade, assumindo seu ato e lidando com suas implicações.

O fato de um aluno não assumir autoria do chute pode ter variadas justificativas, dentre elas: o medo das possíveis conseqüências, como punição da escola ou dos pais. Independente da justificativa, a omissão revela uma falha na integração do aluno ao ambiente escolar. Ao invés de sentir-se seguro para assumir um erro, a situação parecia representar uma ameaça com implicações desagradáveis. Será a atitude frente ao erro uma questão exclusivamente individual? Ou a qualidade da interação no grupo pode determinar a forma como os indivíduos posicionam-se frente às situações? Assumir um erro — mesmo sendo um simples chute na vidraça, torna-se difícil quando socialmente o erro é visto como fracasso e não como parte de um processo de aprendizagem. Quais implicações essa atitude frente ao erro teria na formação dos alunos?

A formação do indivíduo depende de uma base valorativa, que se constrói e consolida na medida em que assuma seus atos, lidando com as implicações e responsabilizando-se por eles – construindo-se enquanto sujeito autônomo²⁶.

²⁶ Concordamos com Castoriadis (1986) que define: “Um sujeito autônomo é aquele que sabe ter boas razões para concluir: isso é bem verdadeiro, e: isso é bem o meu desejo” (pág 126)

Capaz de escolher e comprometer-se com suas escolhas, o sujeito é resultado de uma construção social que começa na família e consolida-se, ou não, em outras instituições (escola, trabalho, etc.). Somente o sujeito, autônomo, com uma base de valores que orienta suas escolhas, é capaz de compreender a realidade e de compartilhar idéias e ações transformadoras. Com alguma aproximação, Sacristán (1998) apresenta sua visão da função educativa da escola na sociedade pós-industrial contemporânea. Uma delas seria promover a atenção e o respeito pela diversidade, organizando o desenvolvimento de compensações em relação às desigualdades. A outra, que consideramos seria possível exercer no incidente com a bolada na vidraça, é:

“Provocar e facilitar a reconstrução dos conhecimentos, das disposições e das pautas de conduta que a criança assimila em sua vida paralela e anterior à escola. Como diria Wood²⁷ (1984, p.239), preparar os alunos/as para pensar criticamente e agir democraticamente numa sociedade não-democrática” (Sacristán, 1998: 22)

É, portanto, o sujeito autônomo, crítico e transformador de suas condições reais que a escola precisaria e pretende formar. Será que tem conseguido fazê-lo?

Um outro aspecto que costuma merecer pouca atenção, quando se trata de educação no Brasil, é o papel e a importância do funcionário de escola.²⁸ No incidente descrito, a faxineira sabia que existe um conjunto de tarefas que lhe cabem, determinadas previamente, e até uma margem para imprevistos. Mas nessa situação, a direção ter determinado que ela limpasse os cacos de vidro, ao invés de orientar/acompanhar o autor do chute, não acabaria dificultando que os alunos compreendessem a implicação de suas ações? Em segundo lugar, qual valor foi atribuído ao trabalho braçal e a quem o desempenhava, uma vez que se dispôs dele pela submissão e não pela necessidade? Além disso, a falta de

²⁷ WOOD, G.. Schooling in a democracy: transformation or reproduction. *Educational Theory*. Vol. 34. Núm. 3. Págs. 216-240.

²⁸ FERNANDES (2000) chama atenção para as implicações negativas que a falta de formação específica dos funcionários de escola trazem. Uma vez que os funcionários têm contato direto com os alunos, também deveriam ter uma formação adequada.

cuidado com as atribuições dos funcionários, tende a reforçar, em quem é desrespeitado, uma falta de compromisso e de integração ao objetivo da escola — **educar seus alunos.**

Quanto aos alunos se cotizarem para pagar o vidro novo, a divisão dos prejuízos é uma tese plausível, mas na prática tende a não funcionar. Os mais críticos, mais carentes, ou mais "espertos" até concordam que é necessário repor o que foi destruído, e que na falta de alguém assumir o prejuízo todos devem fazê-lo, mas sempre é possível dar um "jeitinho" de adiar, e finalmente, não pagar. As implicações dessa forma de conduzir os problemas não seriam a escola arcar com pelo menos boa parte do prejuízo e os alunos aprenderem formas de burlar o compromisso com seus atos e com o seu grupo social? A depredação dos prédios escolares não refletiria essa conduta?

Outro aspecto que interferia na qualidade da prática pedagógica estava relacionado ao seu projeto arquitetônico. Essa escola foi construída de forma que a quadra de esportes ficava cercada por salas de aula, bastante próximas. Por ser o único espaço livre, a quadra era usada durante todo o período de aulas para recreio e prática de Educação Física. O barulho de gritos, palmas, músicas, apitos – inerentes e necessárias na prática desportiva – interferiam na concentração de alunos, professores e pessoal da administração. Nas salas de aula, alunos e professores tinham dificuldades de ouvir o que falavam, pois o som externo predominava, isso contribuía para que o tom dos diálogos fosse muito alto, criando um ambiente estressante.

O pessoal da secretaria tinha as mesmas dificuldades, acentuadas durante as ligações telefônicas. A quadra de esportes, importante para a prática da Educação Física que possibilita o desenvolvimento de várias habilidades e atitudes, atrapalhava à prática pedagógica. Diante de situação tão adversa, cabe perguntar: como justificar a construção de uma escola de maneira tão inadequada à criação de um ambiente de estudo e concentração? Como viabilizar as

mudanças administrativas e físicas que tornariam o cotidiano, daquela escola, mais apropriado à sua função?

Coincidentemente, uma das professoras orientadoras da escola B, na mesma cidade, contou um incidente semelhante. Um aluno quebrou parte de um remendo feito com duratex, que havia em uma parede das salas de aula. Sabia-se que o ato não foi premeditado, e sim resultado da perda de noção de força, comum na adolescência. Entretanto, novamente, deixou-se escapar uma boa oportunidade do aluno vivenciar e aprender a relação de causalidade e de conseqüência de seus atos. A oportunidade foi perdida a partir do momento que as pessoas responsáveis pela administração, preocupadas em cumprir bem o que acreditavam ser seu papel – manter as instalações físicas bem cuidadas – designaram um funcionário para que consertasse a parede danificada, ao invés de orientar e ajudar o aluno a fazê-lo.

É interessante observar quais valores orientam as ações dos profissionais envolvidos. Além disso, como uma premissa correta – neste caso, a de que a administração deve cuidar das instalações físicas e no anterior, a de que na falta de um responsável pelo prejuízo, este deve ser dividido – pode, sem a devida consideração das circunstâncias, impedir ou prejudicar a formação dos alunos, objetivo maior da escola.

Lobrot (1992), ao refletir sobre as causas do insucesso da escola na atualidade, apontou como nefasta a opção tecnicista uma vez que se realiza em oposição e em detrimento dos valores humanistas. Para ele, valores humanistas são “ *...todas as atitudes que levam a respeitar a liberdade e a autonomia do ser humano e a favorecer a racionalidade.*”²⁹ Nos incidentes descritos, ao invés de uma avaliação racional e autônoma por parte dos envolvidos (professores, diretores e orientadores), que possibilitaria diversas opções de encaminhamento,

²⁹ Michel LOBROT, Para que serve a escola?, pág. 64.

observou-se a aplicação de fórmulas conhecidas para a solução de problemas (tecnicismo), e sem maiores conflitos voltou-se ao “normal”.

O trabalho realizado por Thurler (2001) permite um entendimento para a supremacia da opção tecnicista na escola contemporânea, apontada por Lobrot (1992). A autora analisou as características dos estabelecimentos de ensino segundo a perspectiva do potencial para mudança e inovação, identificou neles a presença da lógica burocrática e da lógica profissional. A primeira dá suporte à divisão do trabalho e às estruturas hierárquicas. A supremacia dessa lógica tende a levar imobilidade. É a partir dela que se determina que o professor ensina, o diretor resolve problemas fora da sala de aula e a faxineira limpa, cada um com suas tarefas definidas e cristalizadas. Nessa condição a racionalidade técnica se sobrepõe a racionalidade humanista. Por outro lado, a lógica profissional pressupõe que cada organização deve ter especialistas, que são capazes de tratar os problemas de forma singular, analisando suas determinações e encaminhando-os com liberdade e autonomia, sem repetir procedimentos padronizados.³⁰ O que observamos em relação à escolha e à atitude dos envolvidos, no incidente descrito, foi a preponderância da lógica burocrática em detrimento da profissional.

Os incidentes descritos, anteriormente, e outros semelhantes são freqüentes nas escolas e ilustram a maneira como os profissionais, que trabalham em uma instituição de ensino, precisariam aproveitar o potencial educativo que o cotidiano lhes oferece. No dia-a-dia, há uma variedade de situações, muitas vezes desconsideradas pelos profissionais (professores, diretores, etc.), que poderiam proporcionar a construção da autonomia, aqui entendida como escolha consciente (Castoriadis, 1986). A partir da análise do significado e da implicação das atitudes, dos comportamentos e dos erros, mesmo quando não há intencionalidade — como quebrar um vidro ou uma parede, a escola poderia ser um espaço de

³⁰Essa visão do especialista é importante inclusive quando se pensa no trabalho da faxineira. Afinal, uma palavra, um gesto, dependendo da situação, podem ter efeito educativo, assim a faxineira de uma escola deve ter um preparo e um trato específico com os alunos.

construção da autonomia Para tanto, seria necessário adotá-la como um valor e compreender como ela se constrói.

Observou-se, portanto, que professores e administradores deixam de aproveitar as situações do cotidiano com potencial educativo. Consideramos a preponderância da lógica burocrática (Thurler, 2001) como uma possível explicação para o fato. Ela poderia fornecer a base para a crença de que a função específica da escola é construir e transmitir conhecimento. Ou seja, eventos que não têm relação direta com as disciplinas curriculares deixam de ser considerados situações de aprendizagem, escapando do escopo de sua tarefa e de sua responsabilidade – **ainda que continuem a determinar a formação do aluno através do currículo oculto**³¹. Conseqüentemente, discutir incidentes, como os narrados anteriormente, seria alheio ao seu propósito. Cabe perguntar, ainda, segundo a lógica burocrática, qual **valor (concepção e importância)** é atribuído ao conhecimento? Ele é adquirido, acumulado e serve para distinguir as pessoas? Ou conhecimento deve permear o cotidiano, sendo incorporado e melhorando a compreensão da realidade e das relações interpessoais, e conseqüentemente, propiciando melhor qualidade de vida?

Na primeira opção o conhecimento pode ser quantificado, e assim verificado através das avaliações, cujo efeito resume-se em uma nota ou conceito no histórico escolar. Na segunda, ele pode promover **mudanças** de atitudes e comportamentos, que também podem ser expressas em avaliações formais, mas mais que isso transformam pessoas em sujeitos autônomos, com condições de intervir na realidade. Cortella (1999) faz uma análise da evolução do conceito de conhecimento, desde a Grécia Antiga, e de sua associação com o conceito de Verdade. O autor ressalta como as diversas concepções de conhecimento foram influenciadas por correntes filosóficas, pelas conjunturas políticas e pelos fatos

³¹ Forquin (1993) citando R. Dale, define “currículo oculto” como “...estas coisas que se adquirem na escola (saberes, competências, representações, papéis, valores) sem jamais figurar nos programas oficiais ou explícitos, seja porque elas realçam uma ‘programação ideológica’ tanto mais imperiosa quanto mais ela é oculta (como sugerem por exemplo as abordagens ‘críticas radicais’ como as de Illich ou dos teóricos da ‘reprodução’), seja porque elas escapam, ao contrário, a todo o controle institucional e cristalizam-se como saberes práticos, receitas de ‘sobrevivência’ ou valores de contestação florescendo nos interstícios ou zonas sombrias do currículo oficial.” (pág 23)

históricos. Superando as contradições que essas influências geraram, Cortella adota a seguinte concepção:

*“...a relação de conhecimento é uma relação entre sujeito e objeto; tem que haver um sujeito que conhece e um objeto que é conhecido, mas a **Verdade** não está nem no pólo do sujeito, nem no pólo do objeto e sim **na relação** entre eles.”* (pág. 98)

Da mesma forma que o referido autor, defendemos que o conhecimento é criado pelos indivíduos e eles lhe atribuem sentido. Se os alunos não se considerarem envolvidos pelos seus problemas imediatos e pelos problemas da vida em sociedade,³² o conhecimento deixa de cumprir seu papel essencial: nos tornar mais humanos.

Um dos problemas que afetavam a escola A, era a precariedade de suas instalações físicas que, em geral, também existe na grande maioria das escolas públicas. Faltavam tacos, no piso e forro, no teto de várias salas; válvulas de descarga e vasos sanitários, nos banheiros; fechadura nas portas; e a pintura estava gasta. Além disso, os mimeógrafos estavam constantemente quebrados, a máquina de xerox era pouco usada devido ao custo de manutenção e do papel. Esse problema remete a várias questões importantes.

Do ponto de vista financeiro e político, as verbas estariam sendo alocadas considerando a educação como prioridade e o que está estabelecido na Constituição Federal e na Lei Orgânica do Município?³³ Considerando o processo de ensino-aprendizagem, uma escola bem cuidada, com materiais para laboratórios, para atividades de artes plásticas, para esporte, etc. e equipamentos

³² Problemas que existem na família, na escola e nos outros grupos sociais. Problemas com pouca gravidade (a janela quebrada), ou graves , como os resultantes da ação do homem sobre a natureza (produção de lixo, contaminação da água, etc.);

³³ No Art. 212, seção I, Capítulo III, do Título VIII, da Constituição da República Federativa do Brasil consta que “*A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino*” – isso deveria ser cobrado pela sociedade. A Lei Orgânica do Município de Campinas no Art. 232, seção I, Capítulo II, Título VI, reafirma a Lei Federal.

(xerox, vídeo, computador, etc.) pode enriquecer sua prática significativamente. O computador, por exemplo, é um recurso versátil, que possibilita “navegar na Internet”, e assim o acesso rápido a muitas informações³⁴. Entretanto, as informações podem ser transmitidas de várias formas e a falta de computador não deveria ser justificativa para que não se possibilite o acesso a elas.

Além disso, a transmissão e o acesso à informação não garantem necessariamente o domínio do conhecimento. Drucker e Toffler³⁵, citados por Nonaka & Takeuchi (1997), trataram “dados”, “informação” e “conhecimento” sem diferenciação. Com outra abordagem, estes últimos autores, estabelecem uma distinção entre esses conceitos. Eles situam dados e informações na categoria do conhecimento explícito (formal e sistemático) e distinguem outro tipo de conhecimento, o tácito. Este último compreende uma dimensão técnica – a habilidade, que é pessoal e difícil de transmitir, e uma dimensão cognitiva, composta pelos modelos mentais, crenças e percepções. A criação de conhecimento³⁶, segundo modelo apresentado por Nonaka & Takeuchi (1997) a partir de suas pesquisas em empresas japonesas, pressupõe a constante passagem de conhecimento tácito para o explícito e deste para o tácito, em uma alternância crescente, no que denominaram espiral do conhecimento. O conhecimento tácito de um indivíduo é explicitado para o grupo, que por sua vez enriquece o conhecimento tácito de cada elemento, que será explicitado posteriormente. Diferentemente da escola, sabemos que nas empresas a criação de conhecimento tende a ser voltado para o desenvolvimento de produtos e o lucro. O que ressaltamos nesse modelo é a importância da socialização para a construção do conhecimento, que se dava através da organização do trabalho em equipe.

³⁴ Informações que na maioria das vezes têm a função de dar uma visão geral e não muito detalhada.

³⁵ DRUCKER, Peter. *Sociedade Pós-Capitalista*. São Paulo: Pioneira, 1994. TOFFLER, A. *Powershift: As Mudanças do Poder*. Rio de Janeiro: Record, 1994.

³⁶ Os autores chamam atenção, ainda, para a diferença, determinada por características culturais, entre a concepção de conhecimento no ocidente: fragmentada, e no oriente: holística.

Para efeito desse trabalho, o conhecimento é elaborado a partir da organização e a análise da informação, através da relação do sujeito com o objeto (Cortella, 1998) e, neste aspecto o papel da escola é crucial, por possibilitar a socialização (Nonaka & Takeuchi, 1997). Se ela só transmitir informações sem o cuidado com a maneira como os alunos vão incorporá-las às suas concepções prévias (modelos mentais, crenças e forma de perceber o mundo) e com um constante incentivo à análise e à problematização, sua atuação tende a ser inócua. Consideramos, portanto, o conhecimento como resultado da capacidade de estabelecer relações entre as informações e que isso é fruto de uma atitude construída também na escola. E questionamos: para uma prática pedagógica voltada para uma concepção de conhecimento dinâmica e para a formação de atitudes os recursos financeiros seriam primordiais?

Em Poema Pedagógico, Makarenko (1985) relata sua experiência, na colônia Gorki³⁷, com uma clientela de alunos marginalizados. Apesar da escola ser mantida pelo governo, a crise econômica pós-revolução, restringia o suporte financeiro à sua escola. Makarenko demonstrou que os recursos financeiros são importantes, no sentido de possibilitar conforto, mas não são indispensáveis para a qualidade da prática pedagógica. Além disso, longe de fazer a apologia da miséria, seu relato atesta que a carência pode funcionar como um grande motivador e aglutinador de pessoas. O autor descreve, também, a evolução de seu aprendizado como educador, através da prática pedagógica e a formação de seus alunos. Os problemas, as carências (físicas, emocionais, financeiras) e os conflitos do cotidiano eram encaminhados através de escolhas e estratégias educacionais respaldadas, basicamente, em valores como respeito, trabalho, disciplina, solidariedade. Pois, Makarenko admitia não ter um embasamento científico pedagógico em sua prática.

³⁷ Uma escola para menores infratores, que funcionou na Ucrânia, quando fazia parte da antiga União Soviética, no início do século XX;

A União Soviética estava, na época, implantando o sistema socialista de produção e sua conjuntura sócio-econômica era, em certa medida, parecida com a que vivemos hoje³⁸. Seu cotidiano era (e é o de boa parte da população brasileira) de luta pela sobrevivência em condições bastante adversas de miséria econômica e social. Outra semelhança entre as duas conjunturas era a corrupção entre autoridades políticas e administrativas³⁹. Na União Soviética, durante os anos vinte, a corrupção e seus desdobramentos corroboravam para um sentimento de impotência dos educadores⁴⁰.

Além disso, havia pouca compreensão e valorização, por parte das autoridades do local (Ucrânia), quanto ao trabalho realizado na colônia⁴¹ — mesmo sendo ele afinado com o projeto de sociedade do novo regime (Arismendi, 1965). Essas adversidades não impediram que fosse realizado um trabalho de fato educativo, ao contrário tornaram-se oportunidades para que ele acontecesse. A carência de recursos, que no início da colônia era, inclusive de alimentos e roupas, era justamente criticada, mas não imobilizava os educadores. Apesar de tantas carências e adversidades, professores e alunos juntos, conseguiram incorporar o conhecimento ao seu cotidiano, formando uma comunidade organizada e produtiva.

Sobre a prática pedagógica desenvolvida por Makarenko, Arismendi (1965) ressaltou sua contribuição no sentido de resgatar a importância do papel da escola e do professor no ensino e na educação de jovens. Segundo ela, **a organização**

³⁸ Naquela conjuntura, a miséria, violência e marginalidade era resultado da guerra civil desencadeada pela “Revolução” Bolchevique, aqui, é resultado de uma política de exclusão determinada pela supremacia do capital especulativo nas economias de países emergentes como o Brasil.

³⁹ Na página 169, Makarenko descreve como uma autoridade do local onde viviam comprou de forma ilícita uma parte da propriedade que serviria a ampliação da colônia.

⁴⁰ Na página 174 (e em outras) depois de uma situação constrangedora Makarenko descreve e desabafa: “Que é que eu posso fazer? Onde me enfiar? Fazer o quê?”.

⁴¹ Na página 219, é descrita a forma irônica e desabonadora como foi qualificado o trabalho de música realizado com os colonos, pelo Departamento de Instrução Pública, apelidando-os de “caserna”.

da escola e o desempenho do professor não devem ser encarados como meros elementos do processo. Eles são determinantes na qualidade da prática pedagógica. Por isso, considerar o potencial educativo⁴² de tudo que se fala e faz dentro da escola, como na convivência familiar, é um importante passo para formarmos pessoas mais conscientes e conseqüentes em suas atitudes, escolhas e ações. Essas pessoas são construídas através da educação, que compreende, em sua dimensão intelectual, a formação da estrutura cognitiva e valorativa que permite interpretar a realidade e vislumbrar sua mudança, bem como a formação moral, que é a base da sociabilidade (Materi & Bähler, 1986:4).

Durante minhas visitas, pude observar o cotidiano das duas escolas pesquisadas e entrevistar vários profissionais: diretores, professores e orientadoras educacionais. O objetivo era identificar as relações entre o tipo de gestão realizada e a cultura interna da escola, a forma como se autodeterminam influenciando na qualidade da formação de seus alunos.

Segundo as entrevistas realizadas, os profissionais entrevistados demonstraram consideração pela escola, definindo-a como uma instituição com importante papel social. Também revelaram um compromisso com seu trabalho, apesar da diversidade de formas que o compromisso era demonstrado. Dependendo da função que o profissional desempenhava na instituição, suas preocupações, seus interesses e a maneira de ver o mundo diferenciavam-se. Como conseqüência, diversificavam-se, também, o entendimento, a atitude e as propostas para lidar com o grande desafio que é educar.

Os profissionais, com os quais tive contato, reconheceram a importância do compromisso e da valorização em relação à escola. Por outro lado, apontaram várias falhas na organização do trabalho e nos resultados obtidos segundo o que caracterizamos como "clima de acusações". Alguns professores entrevistados

⁴² Importante ressaltar que quando se está envolvido na situação é mais difícil perceber seu potencial educativo e aproveitar quando esses momentos acontecem, por causa de sua dimensão emocional. Para quem não está envolvido, torna-se mais fácil, por isso é recomendado que se desenvolva um distanciamento.

responsabilizaram os pais, a direção do estabelecimento de ensino e a Secretaria de Educação pelas dificuldades que enfrentavam e que comprometiam a qualidade de seu trabalho. Os diretores, por sua vez, responsabilizaram a falta de autonomia no exercício de suas funções, os critérios de atribuição de turmas, ou seja, a política da Secretaria de Educação (ou instância superior de gestão) pelas dificuldades da escola como um todo.

O que sobressaiu como postura comum entre os profissionais entrevistados, com algumas exceções, foi a atribuição da responsabilidade pelas falhas no processo educativo ao “outro”,⁴³ ou seja, um elemento externo à sua esfera de atuação. Esse elemento poderia ser ainda definido de maneira geral, por exemplo, o “professor”, e sua formação deficitária; ou o “governo”, com sua política equivocada de concessão de verbas, etc. Apesar dos profissionais entrevistados identificarem a relação entre o tipo de gestão realizada, os problemas do cotidiano e as implicações destes na sala de aula, atribuir às famílias dos alunos e ao caos social a responsabilidade pelos insucessos, parecia ter a função de aplacar a consciência de que algumas mudanças eram necessárias na gestão e na prática pedagógica. Observamos que o clima organizacional dos estabelecimentos pesquisados era permeado de acusações, ao mesmo tempo que havia a percepção individual de isenção em relação aos problemas. Em nossa perspectiva, atribuir ao “outro” a responsabilidade pelo que vem acontecendo, principalmente de criticável, é um traço cultural de alguns grupos da sociedade. Essa característica dificulta a compreensão e a análise de uma determinada conjuntura adversa e, principalmente, sua superação. Enquanto os sujeitos não identificam sua parcela de envolvimento no problema em questão, fica difícil iniciar um processo de mudança.

⁴³ Cortella (2001) comenta a onda de acusações geradas pelo atentado de 11/09/2001, nos Estados Unidos, chamando atenção para a necessidade da escola ajudar na construção de uma visão de alteridade que trate o outro como diferente e não como estranho. Complementando essa idéia, a construção de uma visão do outro como diferente, acompanhada da tolerância e valorização da diferença não seria uma das condições necessárias para a solução compartilhada dos problemas étnicos, religiosos e políticos que afligem a sociedade?

2.1. A falta de um modelo específico para a gestão escolar

Segundo Amaru (2000:25), a prática administrativa e de gestão compreende a articulação de um conjunto de objetivos, recursos e decisões para se alcançar um resultado. Essa definição técnica cabe ao se pensar na gestão de uma casa, para que uma família viva bem nela. Ou quando se pensa em uma empresa que produz bens ou serviços visando lucro. Cada organização demanda um tipo de gestão específica que seja adequada ao seu papel e aos seus objetivos. Mesmo entre as empresas há diferenças na forma de gerir seus processos. A gestão de uma fábrica de automóveis deve ser diferente da gestão de uma agência de publicidade e ambas de uma fábrica de remédios.

Na área de educação há uma certa relutância em se aceitar o uso do conceito de gestão, em função da natureza do trabalho pedagógico: não produz um bem ou serviço - forma e educa pessoas. Entretanto, Glatter (1995: 147), ao tratar a gestão como meio de inovação e mudança na escola, defende a possibilidade dela não se desvincular dos valores e objetivos educacionais. Entendida assim, a gestão poderia facilitar e estruturar a definição dos objetivos, contribuindo para dar-lhes dimensão prática.

A escola, da mesma forma que outras instituições (hospitais, asilos, prisões), necessita de uma gestão para cumprir seu papel social: a educação. O tipo de gestão que venha a ser praticado tem relações diretas com vários âmbitos do cotidiano, desde a qualidade da merenda oferecida aos alunos, até a maneira como é feita a atribuição de classes aos professores. Por isso, consideramos que sua gestão deveria estar voltada para a facilitação do processo de ensino-aprendizagem. Isto poderia acontecer desde que os responsáveis pela gestão promovessem o planejamento, favorecessem a circulação de informações e saberes profissionais, articulando as práticas políticas e pedagógicas (Nascimento, 1997: 106). A partir dessa especificidade é que poderia ser definido

o conjunto de competências exclusivas⁴⁴ de seu papel, tais como a coordenação de: horários de estudo, lanche e descanso dos alunos; de utilização de salas; de atividades curriculares (cotidianas) e extra-curriculares; etc.

Ao longo da história, vêm se incorporando à gestão das organizações contribuições de diversas áreas de conhecimento, sempre com o objetivo de aumentar a eficiência e eficácia.⁴⁵ Durante o século XX, os princípios da administração científica desenvolvida por Taylor⁴⁶ revolucionaram a maneira de se produzir na indústria e tornaram-se referência para a gestão de outras instituições (Bryan, 1996). Na educação, a incorporação desses princípios teve repercussões drásticas na estrutura curricular e na definição das funções do sistema de ensino. O currículo foi fragmentado e reestruturado segundo uma racionalidade de conteúdos e pré-requisitos. As atribuições concernentes às funções de administração e supervisão escolar adquiriram um caráter controlador e fiscalizador semelhante ao praticado nas indústrias.

Tem havido, portanto, uma preponderância, entre os gestores no âmbito governamental, da visão que defende a aplicação direta, nas escolas, dos mesmos princípios administrativos utilizados nas empresas capitalistas. Essa transposição, considerada natural e legítima, segundo Paro (2000) deve-se: *“... ao fato de que, no seio da teoria da Administração Escolar, a administração é encarada como um problema puramente técnico, desvinculado de seus*

⁴⁴ Há também competências bastante semelhantes às de outras instituições: o pagamento de salários aos funcionários (entre eles os professores), a compra de bens de consumo, a manutenção de instalações físicas e equipamentos, etc.

⁴⁵ Eficiência é definida como “...relação entre esforço e resultado. Quanto menor o esforço necessário para produzir um resultado, mais eficiente é o processo” (Maximiniano, 2000: 115) e eficácia como “grau de coincidência dos resultados em relação aos objetivos (...) capacidade de um sistema, processo, produto ou serviço de resolver um problema” (Idem, pág. 123). Estes conceitos geram certa polêmica ao serem utilizados em relação ao trabalho desenvolvido na escola por serem originalmente aplicados à empresa, e assim associada à uma abordagem tecnocrática. Na empresa, para se garantir eficiência e eficácia, pode-se demitir pessoas, ou mandar os produtos fora das especificações para o refugo. Por isso, admitimos ser necessário cuidado na transposição desses conceitos para educação. Entretanto, consideramos que o alto índice de evasão e repetência, além de aprendizagem com qualidade discutível, no ensino fundamental, poderiam ser revistos considerando os esforços, os objetivos, os resultados e a relação entre eles.

⁴⁶ Que compreendia a racionalização de tarefas, monitoramento e controle contínuos de desempenho, etc.

determinantes econômicos e sociais” (Paro, 2000: 127) . Mais recentemente com o aumento de produtividade conseguida, pelas empresas japonesas, a partir da implantação do Controle de Qualidade Total,⁴⁷ a justificativa para a transposição ganhou novos contornos. O impacto do sucesso do modelo japonês levou seus adeptos a defendê-la sob o argumento de que “se é bom para a empresa é bom para a escola” .⁴⁸

Com essa premissa, a partir de 1992, a rede estadual de ensino de Minas Gerais implantou os princípios de Qualidade Total, do modelo japonês, em suas escolas, a experiência foi descrita e analisada por Oliveira (1998) e Pontes (2002). Na conclusão do estudo, Oliveira (1998) afirmou que a redução do fracasso escolar foi conseguida com a pressão exercida sobre os professores para aprovação, juntamente com a facilitação das avaliações discentes e, principalmente, pela vinculação dos resultados a liberação de verbas.

Opondo-se a essa visão preponderante, alguns autores criticam à adoção dos modelos de gestão de empresas nas escolas (Félix, 1986; Gentilli e Silva, 1997; Oliveira, 1998; Kuenzer, 1999; Paro, 2000). A transposição do modelo de gestão das empresas para a escola não se coaduna com uma proposta de formação humanista e transformadora, estruturada de acordo com os “*princípios de liberdade, de autonomia, de democracia e de relacionamento*” (Lobrot, 1992: 67). Isto porque desconsidera as especificidades do trabalho educativo e

“...ao advogar a aplicação na escola da administração capitalista, está contribuindo para a legitimação de um tipo de administração elaborado para atender às necessidades e interesses do grupo social que mantém o domínio e a hegemonia na sociedade e que tem, nesse tipo de administração, um de seus efetivos instrumentos na perpetuação do status quo;” (Paro, 2000: 12).

⁴⁷ Conjunto de estratégias utilizadas no modelo japonês de produção. Para mais informações ver Womack, Jones & Roos (1992).

⁴⁸ “...A escola, usando todos os recursos do ‘CQT’, do ‘PAME’ (Plano de Ação para a Melhoria da Escola) e da parceria com a empresa, vai conseguir acabar com seu grande problema: a reprovação/repetência...” Extraído de Oliveira (1998).

Entretanto, temos que admitir que o exercício da sólida e pertinente crítica ao modelo preponderante, não tem conseguido proporcionar uma alternativa de administração adequada à instituição cujo objeto seja a educação. Em função disso, ainda hoje, não se tem conhecimento de um modelo de gestão escolar voltado para transformação social, amplamente aplicado e divulgado.

As entrevistas e observações proporcionaram uma ampla caracterização da maneira como as escolas pesquisadas estavam sendo geridas. A caracterização permite identificar a forma como o trabalho vem sendo planejado; a maneira como a autonomia é percebida por parte dos professores e diretores; fatores determinantes no processo de tomada de decisões; as implicações da gestão na sala de aula; a imagem de escola criada perante a comunidade; o que os profissionais consideravam que deveria mudar para melhoria do ensino; qual o perfil do professor adequado para implantar as mudanças necessárias; e, finalmente, a formação que deveria ser dada aos alunos para sua integração à sociedade, na conjuntura atual.

Passamos agora para a descrição das representações⁴⁹ dos professores, obtidas através das entrevistas, sobre a gestão da escola e a análise das possíveis relações com sua cultura interna.

2.2. A “encenação” do planejamento e a falta de autonomia

No início de cada ano letivo, na rede de ensino estadual e municipal de do estado de São Paulo, é previsto que as escolas reservem um período de tempo para o planejamento. Neste, devem ser elaborados a Proposta Pedagógica, que trata da organização do trabalho pedagógico: diagnóstico da clientela,

⁴⁹ Consideradas aqui, no sentido e com a importância atribuídos por Castoriadis (1986:373-375): “*Não há pensamento sem representação; pensar é sempre também necessariamente colocar em movimento, em certas direções e com certas regras (não necessariamente controladas, nem umas nem outras), representações: figuras, esquemas imagens de palavras – e isso não é nem acidental, nem condição exterior, nem apoio, mas o próprio elemento do pensamento (...)* A representação é a apresentação perpétua, o fluxo incessante no e pelo qual o que quer que seja se dá. Ela não pertence ao sujeito, ela é, para começa, o sujeito”

metodologia, avaliação, etc. e o Plano Escolar, que define estratégias e ações para viabilizar a Proposta Pedagógica. Ambos devem ser implementados ao longo do ano e formulados de acordo com o Projeto Pedagógico, que nas escolas públicas **é definido pelo sistema ao qual estão vinculadas** (municipal, estadual ou federal). Eles devem estar de acordo com o que é proposto no âmbito mais geral do sistema de ensino, mas considerando as particularidades e especificidades da comunidade onde o estabelecimento escolar está inserido.

Em relação ao Plano Escolar, observamos que a particularização tem como limite o princípio da igualdade perante a lei, ou seja, todas as escolas recebem o mesmo tratamento em relação à divisão dos recursos, independente de suas necessidades específicas. Esse princípio rege todas as escolas públicas, determinando que os fins educacionais devem ser os mesmos, bem como os meios para atingi-los. A Proposta Pedagógica tende a ser específica na medida em que cada grupo (conjunto de profissionais que trabalham na escola) possui visões políticas e sociais, identidade, crenças e valores próprios (sua cultura interna), que nela são contemplados.

A presença dessa dimensão cultural na Proposta Pedagógica possibilita que seja qualificada de *visada simbólica* (Thurler, 2001), mais voltada para a definição de uma ética do que de um programa operatório, onde se determina, ordenada e meticulosamente, as ações e os meios para se alcançar os objetivos. Nas escolas públicas de São Paulo, o Plano deveria ser elaborado a partir da Proposta que orientaria a definição de metas e ações.

Há variadas formas de se entender e implementar o conceito de projeto e divergência sobre sua efetiva utilidade e eficiência na gestão. Castoriadis (1986), com a perspectiva de transformação da sociedade a partir da ação autônoma dos homens, definiu Projeto como:

“ o elemento da práxis (e de toda atividade). É uma práxis determinada, considerada em suas ligações com o real, na definição concretizada de seus objetivos, na especificação de suas mediações. É a intenção de uma transformação do real, guiada por uma representação do sentido desta transformação, levando em consideração as condições reais e animando uma atividade” Observa-se em sua definição a relação entre Projeto e a possibilidade de mudança. O Plano, por sua vez, complementa e viabiliza a mudança porque *“corresponde ao momento técnico de uma atividade, quando condições, objetivos, meios podem ser e são determinados ‘exatamente’, e quando a ordenação recíproca dos meios e dos fins apóia-se sobre um saber suficiente do domínio em questão.”* (Castoriadis, 1986: pág.97)

Com alguma aproximação com a visão de Castoriadis (1986), Pair et al.⁵⁰, citado por Thurler (2001), definiu projeto especificando-o para o ambiente escolar:

“O projeto é a expressão de uma vontade explícita e partilhada do estabelecimento escolar para responder às necessidades dos alunos. Ele visa o cerne da pedagogia e considera o conjunto dos meios para converter-se no fundamento da ação coletiva” (pág. 117)

Esse mesmo autor identificou, considerando o sistema de ensino francês, o distanciamento entre a definição de projeto e sua utilização, ressaltando que: *“Na verdade, o projeto não passa de um pouco de papel que possibilita ficar em regra com a administração”* e que, muitas vezes representa as idéias de uma minoria ou faz referência à uma parte do trabalho, e não ao seu todo.

Projeto, proposta e plano são instrumentos de gestão que possibilitariam reorganização e reorientação de uma prática voltada para a transformação social (Castoriadis, 1986). O cotidiano das escolas pesquisadas revelou, entretanto, que o tratamento dado a esses instrumentos estava longe de propiciar as mudanças necessárias, servindo a manutenção da situação precária do ensino.

⁵⁰ PAIR C. et al., “Rénovation du service public de l’Education nationale: responsabilité et démocratie”, Rapport au ministre de l’Education nationale, de la recherche et de la technologie et à la ministre déléguée, chargée de l’enseinemen scolaire, paru sous le titre *Fault-il réorganiser l’Education nationale?*, Paris, Hachette, 1998.

Na escola A, a diretora⁵¹, formada em Pedagogia, há dois meses na escola, relatou a forma como os instrumentos da gestão (projeto e plano) são desconsiderados, comprometendo a qualidade do trabalho realizado. Segundo ela, esse fato seria **um crime instituído pelo poder público e ao qual toda a sociedade faz "vista grossa"**:

"... a Prefeitura Municipal de Educação (PMC) não tem projeto e planejamento, e o Plano Escolar é copiado do ano anterior. Não tem preocupação de formar uma geração competente valorizando seus profissionais. Falta o currículo, a formação continuada, e sobra profissionais sem formação (diplomados pelos cursos vagos). Há profissionais formados em 'cursos vagos'⁵² que exercem cargos sem competência comprometendo a qualidade do trabalho. Configura-se um "duplo roubo", porque "roubam" os alunos e os colegas de trabalho com sua incompetência. Os primeiros privam do conhecimento e os segundos tomam funções e cargos, e ainda comprometem toda a classe de profissionais de educação. Outro problema é a contagem de pontos para escolha e acesso de cargos. Os critérios mudam sempre, em geral são usados critérios carreiristas (tempo de serviço e diplomas "comprados") criando uma "necessidade" de "comprar" os diplomas. Os critérios e as avaliações dos professores deveriam ser por competência, por exemplo, fazendo-se avaliação escrita."

Esse depoimento da diretora, que poderia causar indignação a quem reconheça o valor da escola e de sua gestão, é um fato público. Mello (1982)⁵³, citada por Paro (2000), analisou a parcelarização da função docente na escola, baseada em uma visão tecnocrática da educação e chamou atenção para a expropriação do trabalho dos professores:

*" Procedimentos para definir objetivos, planejar, estabelecer estratégias e conteúdos e avaliar, **tornam-se rituais obrigatórios e formais, copiados de ano para ano (grifo meu).** Deixam de fazer*

⁵¹ Esse cargo era em caráter de substituição, seu cargo de fato era vice-diretora.

⁵² São chamados de cursos vagos os cursos de faculdades privadas onde não é obrigatória a frequência e a avaliação. Na prática, o aluno não participa do curso, conseqüentemente, não aprende, sendo o certificado, portanto, comprado.

⁵³ MELLO, Guiomar Namó de. *A supervisão educacional como função: aspectos sociológicos, ou sobre a divisão do trabalho escolar*, do CEDES, (6): 51 -59, Junho. 1982.

parte do processo vivo de ensinar e aprender. Aliás o próprio professor não os percebe enquanto parte desse processo e sim como exigências burocráticas. Ou seja, o próprio professor não percebe a expropriação que foi feita de atos e processos que são inerentes à sua função". (Pág. 131)

Consideramos que a expropriação do trabalho do professor está articulada com a dificuldade de fixar-se em um estabelecimento escolar — possibilitando mais tempo de dedicação — e com as perdas salariais acumuladas. A articulação desses dois últimos fatores, somados à percepção do planejamento como uma peça burocrática (que implica em deixar de usá-lo como elemento da práxis que possibilitaria a transformação), selam a desqualificação do professor. E como consequência direta leva à impossibilidade de mudança. As transformações necessárias: justiça social, direito à educação e à saúde, democracia real, entre outras, só acontecerão com professores qualificados (ou seja, com autonomia, planejando e avaliando seu trabalho), promovendo a construção do conhecimento e a formação crítica dos alunos.

Na escola B, a coordenadora pedagógica relatou, da mesma forma que a diretora da escola A e comprovando a pesquisa de Mello (1982), que era comum copiarem o Plano Escolar e Proposta Pedagógica do ano anterior. Ela acreditava que essa repetição devia-se ao fato das concepções da academia sobre projeto, proposta e plano e a valorização destes como instrumento de gestão tenham chegado recentemente às escolas, não tendo sido ainda efetivamente incorporadas.

Outro fato que chamou nossa atenção, ao analisar o documento que continha a Proposta Pedagógica da escola B, foi seu caráter atemporal. Essa característica era observável, no texto, pelo uso de verbos no infinitivo, e a falta de referências históricas ao trabalho. A avaliação do passado com seus acertos e equívocos não era contemplada no texto. Também inexistia a contextualização do presente, com a qual o passado deveria se articular para o planejamento do futuro. O caráter atemporal do planejamento, sem referências e avaliação ao que

já aconteceu e ao momento atual, implicava em duas conseqüências. Uma delas era permitir que ele fosse copiado (um eterno começo), como se não houvesse antes, como se fosse o primeiro. A outra era que, ao prever e possibilitar a repetição (que de fato acontecia) de atitudes e comportamentos e, conseqüentemente, de estratégias e decisões, constituía-se um dos entraves à implementação de mudanças e à necessária transformação da realidade.

Considerando a realidade educacional brasileira, concordamos com Thurler (2001) ao argumentar que o caráter de “encenação”, presente na elaboração do projeto dos estabelecimentos escolares, revela uma preocupação de causar boa impressão e cumprir um ritual. Justificou a preponderância desse caráter com o fato de a elaboração de um projeto ser cobrada de organizações ou indivíduos autônomos. As escolas, com raras exceções, não foram concebidas como organizações autônomas. A maioria, ao serem criadas, estavam vinculadas a um poder organizador, seja o Estado ou a Igreja. Muitas continuam até hoje nessa condição: parte de um sistema, uma engrenagem que a ele deve servir, sem a possibilidade de vida e sentido próprios. Nessa condição, elaborar um projeto, onde sua autonomia deveria ser evidenciada, torna-se um contra-senso.

Em conseqüência, muitas oportunidades se perdem quando não ocorre o esforço dos indivíduos que trabalham no estabelecimento escolar para a elaboração de um projeto coletivo. Acreditamos que desta forma perde-se a oportunidade de se aproximar as necessidades e as percepções dos envolvidos sobre o trabalho, de se desenvolver uma cultura pedagógica própria, de se modificar os modelos mentais inadequados, e de se construir, coletiva e cooperativamente, um sentido de mudança e de efetivamente implementá-la.

2.3. Autonomia *versus* independência

Como vimos a autonomia é um dos princípios que deveria balizar a educação humanista (Lobrot, 1992). Castoriadis (1986:123) define autonomia

como “domínio do consciente sobre o inconsciente”, ou seja, quando a consciência e vontade passam a decidir suplantando as forças de formação e repressão inconscientes. A autonomia, portanto, não é algo que se transmite para alguém ou que possa ser tratado conceitualmente. Ela se estrutura a partir das relações que se estabelecem entre os sujeitos. Por isso, acreditamos que a construção da autonomia com os alunos, na escola, torna-se possível desde que seus profissionais a exerçam no planejamento e execução de seus trabalhos. Sendo assim, ao longo da formação escolar, as atividades e experiências poderiam propiciar ao aluno construir sua autonomia. Relatamos, a seguir, a maneira como a autonomia era percebida e exercida nas escolas pesquisadas.

Na escola B, a ausência de autonomia da direção foi apontada como a causa dos problemas relacionados ao desempenho de várias funções. As contratações dos funcionários administrativos não eram feitas pela direção da escola — como acontece em todas escolas públicas, o que dificultava o comprometimento deles com seu papel. Em função da ausência de legitimidade do processo, era gerado um ambiente de desmando. O funcionário não era eficiente ao cumprir seu papel porque não estava preparado, motivado ou comprometido e esse fato não tinha outras conseqüências (p. ex. uma punição), além da própria ineficiência. A naturalidade com que essa situação era aceita pelos envolvidos foi atribuída ao que denominaram: falta de liderança. Uma das Orientadoras educacionais observou:

"os funcionários vêm da universidade, não há autonomia para contratar. Quando são orientados, funcionam. Valorizá-los, também ajuda, mas é muito importante definir um perfil profissional para a função, e selecionar pessoas de acordo. Aqui, temos um problema sério com o pessoal da secretaria, e os funcionários de maneira geral, falta conclusão, ir até o fim. Eles estão sem liderança, falta direção administrativa. As pessoas estão em funções para as quais não estão preparadas ou motivadas. Há muitos equívocos neste aspecto."

Coincidentemente, o diretor da escola B lamentou a falta de autonomia chamando atenção para seus efeitos, dentre eles, a insatisfação e as críticas em

relação ao desempenho da escola. Segundo ele, a falta de autonomia é decorrência daquele estabelecimento escolar estar na condição de instituição pública:

“As condições de trabalho aqui são infinitamente melhores, acho que nós somos até meio frouxos com os professores. Porque não tem um dono, não tem um patrão, eu não sou patrão de ninguém. Se tivesse poder realmente de demissão. Não que... eu acho, não estou defendendo o poder, você me conhece... Mas muitas vezes no serviço público é necessário”.

Nesse relato, emergiram as contradições presentes em nossa cultura ao se lidar com a esfera pública. Diferente da empresa particular, na instituição pública, não existe a figura do “dono” ou “patrão” investido do poder unilateral para demitir, através do qual exerce controle e pressão sobre o trabalhador. Em tese, sem o controle e a pressão do “patrão” haveria liberdade e flexibilidade de escolha e de ação, possibilitando o exercício da autonomia. Para tanto, seria necessária uma compreensão da “coisa pública” como patrimônio de todos, ao qual deve-se respeitar e preservar. Faz-se necessário observar que há muitos servidores públicos com essa compreensão. Entretanto, a ausência de um “dono” também pode gerar o entendimento do público como sendo de ninguém, permitindo, inclusive que se faça uso de bens e vantagens em benefício próprio. Na escola B, houve um exemplo desse tipo de atitude, como nos mostrou o relato de seu diretor:

“Tem funcionário aqui que está afastado há 5 anos, sempre com atestado médico de uma coisa que você sabe que o cara não tem isso. E só tem esse discurso, você tem que demitir por justa causa. É picaretagem, e contamina, tem outros funcionários que se revoltam com isso. O fulano está faltando e sempre arruma um atestado médico, então o serviço público... aqui na escola tem situações muito... isso não é regra, é exceção, mas você precisaria ter uma coisa mais...um poder maior. A universidade não tem isso, a universidade está cheia de funcionários relapsos, irresponsáveis, que roubam, que traficam, mas a universidade não consegue mandar embora esses funcionários. E tem toda uma corporação. O engraçado sobre isso é que para os meus chefes eu sou corporativo, e para os meus colegas eu sou ruim porque estou arrojando.”

Observamos, portanto, que o diretor da escola B, apesar de ocupar o cargo mais alto na hierarquia do estabelecimento escolar e com várias responsabilidades, tinha seu poder de ação e de decisão limitados. A limitação era condicionada estrutura burocrática e pelos abusos cometidos pelos funcionários públicos, em relação aos seus direitos legais. Em função disso, a possibilidade de uma gestão autônoma ficava bastante restringida, conforme ele nos relatou:

“E não nego que sou corporativo, mas hoje estou com uma responsabilidade de gestão que você percebe que algumas coisas tem que ser diferentes, que não pode ser. Muitas vezes você não tem condições de estar decidindo alguma coisa, você está preso”

A partir dos depoimentos dos diretores das duas escolas e da coordenadora pedagógica da escola B — corroborado pela pesquisa de Mello (1982), o questionamento sobre a importância e a necessidade de autonomia no trabalho docente assume maior relevância. Cumpre lembrar que a autonomia é reivindicada, pelos professores, e outorgada, pela legislação. E ainda, que a escola tem espaço para construir e exercer sua autonomia, e não tem conseguido fazê-lo.

A diretora da escola A criticou o fato da SME não ter um projeto para a rede de ensino, mas isso justifica os profissionais da escola copiarem o Plano do ano anterior? O caráter ritualístico da repetição, como observou Mello (1982), não faria parte de uma cultura que vem se difundindo de que é impossível gerar as mudanças necessárias a partir da escola? Para procurar responder a essas perguntas, partimos de três abordagens complementares: a) a confusão entre autonomia e independência, do ponto de vista do indivíduo; b) a relação entre autonomia e poder, no interior das organizações; e c) o uso político da “ilusão” de autonomia, segundo um modelo que reforça a dominação econômica de uma minoria em detrimento da justiça social.

a) A diferença entre autonomia e independência

Primeiramente, acreditamos que autonomia costuma ser confundida com independência, por ambas terem como pressuposto o tipo de relação do indivíduo com o grupo, ou de um grupo com um grupo maior. Entretanto, há diferença entre elas, pois a autonomia gera um envolvimento tenso do indivíduo com seu grupo social, na medida em que demanda um enorme compromisso com suas próprias idéias e escolhas, mas sem abrir mão da participação e da troca. Já a independência, não pressupõe o envolvimento e troca do indivíduo com o grupo, propiciando uma atitude desagregadora.

É a independência chamada equivocadamente de autonomia que sustenta a idéia de que “dentro da sala de aula cada um faz o que quer”. Somente a autonomia possibilita que indivíduos se comprometam com projetos coletivos escolhendo, as vezes, sacrificar interesses pessoais, como pode acontecer na elaboração de um projeto coletivo. É a autonomia que impede uma pessoa de justificar comportamento questionáveis — considerando a responsabilidade social, tais como avançar no sinal fechado ou subornar o policial, com a frase “Todo mundo está fazendo”. Este tipo de argumento (por sinal, bastante comum) parece revelar envolvimento com um grupo: o dos que fazem, mas as pessoas que assim procedem não assumem seus atos, mantendo-se no anonimato.

Acreditamos que a repetição da Proposta Pedagógica e do Plano Escolar, nas duas escolas pesquisadas, e em outras,⁵⁴ devia-se a falta de autonomia por parte de seus profissionais. A diretora e outros que assumiam publicamente a ação da cópia formavam uma minoria crítica, que conseguia identificar que copiar um projeto é, no mínimo, contradição. A maioria não se manifestava sobre o assunto. Esse comportamento pode ser fruto da falta de reflexão e avaliação de

⁵⁴ O Programa de Educação Continuada, no qual tive participação direta, foi realizado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, com apoio do PNUD e do Banco Mundial, em 1997, e contou com a participação de diretores e coordenadores pedagógicos de vários estabelecimentos escolares. Durante a participação no Programa, houve vários depoimentos sobre a Proposta ser copiada, não só de um ano para outro, como de um outro estabelecimento.

suas implicações, p. ex., o comprometimento da qualidade do trabalho, mas dificilmente será fruto de uma escolha consciente, autônoma.

Provavelmente, o profissional que copia o planejamento do ano anterior, e/ou “compra” um diploma não possui autonomia em seu trabalho e em sua vida. Ele, simplesmente, repete o que “todo mundo está fazendo”, sem se posicionar criticamente. Desta forma, torna-se difícil constituir-se um grupo compromissado com uma idéia ou um valor, pois ocorre uma **repetição** de comportamentos **independentes, mas que permanecem iguais entre si**.

b) A relação entre autonomia e poder

O estabelecimento escolar, sendo uma organização onde professores, alunos, pais e direção possuem papéis específicos, o jogo e a disputa pelo poder também estão presentes. A disputa acontece em função da volatilidade do poder e de sua condição de fenômeno relacional. Foucault (1986: 248) ressalta essas características: “... *poder como feixe de relações mais ou menos organizado, mais ou menos piramidalizado, mais ou menos coordenado*”. A partir da pesquisa nos estabelecimentos de ensino (e em outros), constatamos – diferentemente da visão de Foucault – que o diretor, ao desempenhar seu papel, está imbuído de um poder, outorgado por seu cargo, que incide sobre os professores, pais e alunos. Estes últimos, atestando a condição de fenômeno relacional (Foucault, 1986), se não considerarem o poder outorgado ao diretor legítimo, farão uma resistência a ele, instaurando o conflito. Os professores, por sua vez, podem reproduzir a mesma atitude com os alunos. Essa dinâmica costuma consumir muito tempo e energia, dos envolvidos, que poderia ser usada em prol da própria instituição.

Outro ponto delicado sobre o exercício do poder diz respeito aos limites da atuação de cada um. As decisões tomadas segundo as prerrogativas e visão de um cargo e da pessoa que o ocupa, podem afetar a autonomia de outros. O conflito sobre os limites aceitáveis dificulta que se estabeleça um equilíbrio necessário. Entretanto, havendo ou não equilíbrio, qualquer mudança proposta

tende a ser rejeitada pela possibilidade de alterar as relações de poder. Essa é uma outra razão para que a escola seja tão refratária às inovações. Thurler (2001:49), comentando o frágil equilíbrio entre poder e autonomia, justificou:

“Mesmo que não se emprestem intenções tão explícitas aos atores, imagina-se de bom grado que a inovação reforça no estabelecimento escolar a posição de alguns e enfraquece, em contrapartida, a de outros. Portanto, a questão de saber quem se beneficia com a mudança é sempre pertinente, seja ela formulada ou implícita.”

Analisar, portanto, a dinâmica de poder instaurada no ambiente escolar é um procedimento fundamental para avaliar seu potencial de inovação e mudança.

c) O uso político da “ilusão” de autonomia

Com os avanços históricos nas lutas pelos direitos universais do homem: liberdade de idéias, expressão, etc., tornou-se mais difícil a imposição de interesses unilateralmente. A negociação e o embate argumentativo ganham mais espaço no cotidiano das organizações e o autoritarismo necessita de novas feições para sobreviver.

Freitas, L. C. (1996), em um trabalho sobre a formação do educador, analisou a importância do papel do professor na reestruturação da escola com objetivo de preparar o trabalhador para as novas demandas do mercado. Considerou que a descentralização e a delegação de autonomia aos estabelecimentos escolares é mais uma faceta da histórica subserviência do Estado aos interesses do capital. Isto porque elas de fato não acontecem. Há uma ambigüidade, um discurso que não corresponde à prática, mas que tem servido a um processo de cooptação dos professores. Tomando como referência um estudo sobre alterações no sistema de administração escolar implementadas na Austrália, Freitas, L. C. analisou:

“Neste processo, tenta-se passar a idéia de que o professor deve ter autonomia, que a administração deve ser descentralizada, participativa, mas, no entanto, este processo ‘democrático’ deve

servir a interesses centralizados e não aos interesses dos professores, alunos ou das classes populares". (Freitas, L. C., 1996: 95)

Nos dois estabelecimentos de ensino pesquisados, o depoimento dos profissionais permitiram constatar o uso do discurso que defende a participação e a autonomia, mas que de fato, não se consolida na prática.

2.4. A participação nas decisões

A participação nas decisões relacionadas à gestão da escola e do sistema de ensino tem sido uma reivindicação constante e legítima por parte dos professores. Baseia-se na premissa de que a gestão deve ter como objetivo viabilizar da melhor forma o processo de ensino-aprendizagem, e sobre este os professores têm mais conhecimento. Excluí-los portanto, tende a comprometer, em última instância, a concretização do papel da escola.

Nascimento (1997) realizou uma pesquisa, nas escolas da região de Campinas, sobre a relação entre a formação dos professores e a gestão escolar. Uma de suas conclusões apontava para existência de um conflito de interesses, entre professores e diretores que, em geral, implicava na exclusão dos primeiros nos processos de decisão, nas escolas. Segundo a análise de suas entrevistas, a exclusão era resultado, por um lado, do poder repressor e autoritário, diferente da visão foucaultiana,⁵⁵ exercido por alguns dos diretores. Por outro lado, ainda que o diretor demonstrasse disposição para compartilhar as tomadas de decisões, tinha pouco tempo disponível para tal, em função do excesso de atividades burocráticas. Além de dificultar a socialização das decisões, o tempo gasto com a burocracia impedia que o diretor acompanhasse as atividades de ensino desenvolvidas pelos professores.

⁵⁵ "... o poder não é algo que se detém como uma coisa, como uma propriedade, que se possui ou não. Não existe de um lado os que têm o poder e de outro aqueles que se encontram dele alijados." (Foucault, 1986: p. XIV)

A professora de 3ª série da escola A identificou a centralização das decisões, por parte da Secretaria Municipal de Educação (SME), como uma das causas da exclusão dos professores nos processos decisórios. Existia um discurso que valorizava a participação dos profissionais das escolas nas decisões, mas que na prática não acontecia:

" Eles não dão opções, vem "tudo pronto" da SME (grifo nosso). (Perguntei o que vinha pronto?) Ela (SME) fez uma enquete sobre como deveria ser administração da escola. Mas não acataram, veio o que eles pensavam que deveria ser feito. Simulacro, consultaram, mas não executam o que foi proposto. As idéias não estão sendo respeitadas. Eles mudaram e não informam sobre as mudanças, falta competência que leva a falta de motivação.

O novo estatuto consumiu oito meses de discussão de um grupo de professores e Orientadoras Pedagógicas, e foi anulado depois. Nossas reivindicações vão ficando para trás".

Observa-se o uso do discurso democrático, pela SME, apoiado na necessidade da participação, da descentralização, mas que de fato mascarava a centralização e a verticalidade das decisões. Segundo pesquisa de Braga (1988), o processo decisório das organizações brasileiras tem sido caracterizado pela centralização e verticalidade. Essas características foram determinadas historicamente pelo tipo de colonização exploratória, empreendida pelos portugueses. O patriarcalismo autoritário, que marcou o sistema escravocrata baseado no latifúndio, apesar das transformações ocorridas nas organizações, adaptou-se e permanece presente, em nossos dias. Faoro (1976) retratou a dinâmica que articula patrimônio, tradição e poder:

"a comunidade política conduz, comanda, supervisiona os negócios, como negócios privados seus, na origem, como negócios públicos depois, em linhas que se demarcam gradualmente.(...) Dessa realidade se projeta em florescimento natural, a forma de poder, institucionalizada num tipo de poder: o patrimonialismo, cuja legitimidade assenta no tradicionalismo – assim é porque sempre foi." (pág. 733)

A transposição do caráter patriarcal e autoritário do latifúndio para as organizações, na forma de centralização e verticalidade, tem se apoiado na

responsabilidade do chefe (pais, patrões, diretores e alto escalão da Secretaria de Educação) e na suposta incompetência dos indivíduos situados em cargos hierarquicamente inferiores (filhos, empregados, professores). Cabe ressaltar que com os graves questionamentos sobre a qualidade da formação do professor e de sua competência, esse binômio: responsabilidade versus incompetência tende a ser reforçado e justificado.

A professora de 1º ano observou a semelhança entre a gestão municipal e a da escola na forma como tratam a participação. Ambas eram unilaterais em suas decisões. A gestão municipal excluía a escola e esta, por sua vez, reproduzia internamente a exclusão em relação aos pais.

" Escola é como uma ilha, isolada, falta saber gerir. O que é a escola no âmbito interno, e os pais não participam, e o que é aberto à comunidade. Quando a escola precisa muito, aceita os pais, mas quando fala em qualidade não quer contato com eles."

A professora ressaltou que os problemas relacionados à falta de participação não tinham relação com a qualificação profissional da diretora.⁵⁶ Esta demonstrava competência, além de (e talvez por) ter feito o curso superior de Administração Escolar em uma instituição idônea. O determinante para ela seria os desmandos que aconteciam nos escalões superiores e a maneira como repercutiam na gestão daquele estabelecimento escolar:

*" Sobre esta escola tenho a dizer que a diretora tenta fazer o máximo que pode, mas falta estabilidade. Houve mudanças na forma de avaliação. A leitura das novas diretrizes aconteceu no último dia de trabalho, era para 30/11, aconteceu em 17/12. Tem que ser bem administrada. **O que esta na lei, no papel, não chega na prática** (grifo meu). Isto é seríssimo, é uma ilusão, é como o governo age. O dinheiro do FUNDEF não chega, o dinheiro para a sala não chega. É*

⁵⁶ Essa referência deveu-se ao fato de muitos diretores formados nos "cursos vagos", em geral, coibirem qualquer tipo de participação de professores e pais. Acreditamos que isto acontece porque a participação nas decisões demanda debate e argumentação dos envolvidos, sem uma formação na Administração escolar sentem dificuldade para formular e defender seus argumentos.

um estrago o que está sendo feito, é uma vergonha a forma como o dinheiro público está sendo usado”.

Observa-se um desabafo e denúncia sobre a falta de rigor e de ética⁵⁷ nos procedimentos administrativos e financeiros dos responsáveis pelo dinheiro público, comprometendo o trabalho e o desempenho da escola. A denúncia não era isolada, outras têm se somado em nosso cotidiano vindas de vários âmbitos do poder (legislativo, executivo e judiciário).⁵⁸ Vivemos uma crise ética sem precedentes, mas o que consideramos imobilizador, no sentido de propiciar mudanças positivas, é o clima de acusações. A percepção de que o problema está somente no outro, tende a gerar uma passividade e impedir uma ação efetiva para reverter a situação, como é possível observar na fala dessa mesma professora: *“Se a administração ‘de cima’ fosse competente⁵⁹, tudo seria competente, a administração na escola, a escolha de professor, a escolha de classe.”* Certamente seria mais fácil, mas a desmotivação e conseqüente desmobilização tende a dificultar a implementação de mudanças.

As professoras observaram a inexistência da participação efetiva dos professores e da comunidade na gestão da escola. O que caracteriza a forma como as decisões são tomadas é a centralização e a verticalidade. Mesmo quando se anunciava a participação, ela de fato não acontecia. Por outro lado, os professores preteridos em seu direito à participação, sujeitavam-se às decisões tomadas unilateralmente pela SME em relação à escola e, mesmo criticando, permitiam que esta última reproduzisse a mesma atitude com os pais.

⁵⁷ Ética entendida como “ o conjunto de regras, princípios ou maneiras de pensar que orientam (sic) – ou pretendem certa autoridade para orientar – as ações de um grupo particular.” (Singer, 1994: 04), e que além disso deve estar voltado para promover bem-estar e felicidade a um grupo determinado.

⁵⁸ No âmbito nacional, parlamentares, ministros, governadores, prefeitos e presidente se acusam mutuamente.

⁵⁹ O descompasso entre o discurso e a prática tende a gerar mais incômodo porque, recentemente, os profissionais da rede tiveram outro tipo de experiência, durante a gestão de 1989 a 1993. A participação era mais que um discurso político adequado, ela acontecia de fato. A professora recordou: “ *As mudanças foram boas durante a gestão da Secretário Bryan e Corinha que eram competentes.*”

Consideramos que uma das implicações da gestão verticalizada, sem a efetiva participação dos envolvidos (professores, pais, etc.) era observada na depredação do seu patrimônio. Na escola A, além da constante depredação do prédio, o acervo de livros pedagógicos e literários da biblioteca foi perdido, ao longo de três anos. Os livros, com qualidade reconhecida e escolhidos pelos professores, foram comprados com verba pública e renda de festas comunitárias. Formavam, portanto, um patrimônio construído com esforço e colaboração de todos. O que teria causado essa perda e qual seria seu significado?

Sobre a perda, sabe-se que houve descuido no processo de emprestar e cobrar dos alunos a devolução dos livros. Apesar de ser um processo simples, se realizado com organização e disciplina, outros fatores estão envolvidos. Ele demanda, também, a cooperação entre a escola e a família. Ambas devem promover a valorização do conhecimento e do prazer obtido através da leitura e orientar sobre os cuidados com o livro.

Sobre o significado da perda, consideramos que a organização da escolha do livro, o registro e a devolução na data marcada, a parte concreta do processo, tomaram-se impraticáveis porque a valorização deixou de ser compartilhada. Com a exclusão de professores e pais da participação nas decisões, perdeu-se o sentido de comunidade de interesses e de valores.

A caracterização da gestão das escolas pesquisadas mostrou-se distante de propiciar inovações, mudanças e, conseqüentemente, melhoria no processo de ensino-aprendizagem. Os relatos apresentados revelaram que nessas instituições o planejamento - instrumento fundamental da gestão, tinha um caráter decorativo. Por isso, a prática pedagógica tendia a ser inercial e repetitiva, impossibilitando uma dinâmica de constante recriação da realidade e do sujeito (Castoriadis, 1986). A participação e a autonomia faziam parte do discurso, mas foi difícil observá-las na realidade. Os professores eram desconsiderados ao se tratar da organização do trabalho na escola, que se dava em função da lógica burocrática (Thurler,

2001). Os diretores, por sua vez, ficavam oprimidos entre o controle do escalão superior e a cobrança dos professores. As decisões eram tomadas sem o balizamento de um projeto, que poderia agregar as idéias e os esforços dos profissionais envolvidos.

Do ponto de vista da alta administração, seja SME ou qualquer instância superior de gestão, a ausência de planejamento, de autonomia e de participação serve às disfunções da administração pública, incluindo a corrupção e outras. Do ponto de vista dos professores e diretores, gera um sentimento de impotência e, conseqüentemente, passividade. Se a alta administração não propicia condições para o planejamento, a autonomia e a participação, esses profissionais não consideram que eles mesmos poderiam construí-las.

Acreditamos que, se essa caracterização não é exclusiva dos estabelecimentos de ensino pesquisados, seria possível compreender a inércia, a qual as escolas, de maneira geral, estão sujeitas em seus procedimentos e desempenho.

No próximo capítulo, investigamos a forma como o trabalho era organizado, e as características da interação estabelecida entre a escola e as famílias dos alunos.

Capítulo III - O TRABALHO COLETIVO E A INTERAÇÃO COM A FAMÍLIA

Trabalhar em equipe, de maneira cooperativa é o que permite a um grupo de pessoas integrar os conhecimentos e as habilidades de cada um e concomitantemente, superar suas próprias deficiências, para atingir um objetivo. Transportar uma pedra gigantesca, desenvolver um novo aparelho de barbear ou reintegrar à sociedade menores infratores são desafios grandiosos e diferentes. Mas é provável que enfrentá-los individualmente seja menos agradável e eficaz do que partilhar a busca da solução com outras pessoas. Entretanto, trabalhar em equipe não é fácil, para algumas pessoas, é literalmente, impossível. Isto porque compartilhar uma tarefa implica em confrontar as representações individuais sobre **o que, como, quando, onde** fazer e, em geral, esse confronto provoca conflitos.

Antes de poder usufruir o que o “outro” pode contribuir para o grupo — e assim instituir uma troca construtiva — é necessário aceitá-lo e respeitá-lo, em suas qualidades e dificuldades. Apresenta-se aí um dos problemas: aceitar e respeitar o outro põe em cheque, e por vezes abala, as convicções dos indivíduos que compõem o grupo e os limites de suas relações. A tensão resultante, dependendo da forma como for tratada, pode fragilizar o grupo e até desagrega-lo.

Quem já teve que trabalhar em grupo sabe o quanto esta pode ser, se não a pior, uma das piores experiências. Felizmente, o contrário também é possível. Quando uma equipe funciona, se entende, a satisfação resultante de compartilhar com outras pessoas o enfrentamento de um desafio, superando-o ou não, é muito gratificante. Já não se está tão sozinho, para planejar, implementar e, posteriormente, comemorar ou, na pior das hipóteses, para assumir a derrota.

Makarenko (1985), em sua obra sobre a experiência pedagógica desenvolvida na Colônia Gorki, ressaltou a importância do trabalho coletivo. Mais do que uma estratégia, ele era um princípio e assim o eixo organizador das

atividades educativas. No capítulo "Pedagogia de Comandante",⁶⁰ relatou como foi criado o sistema de destacamentos e comandantes, chamando atenção para o desprezo e a ironia, que provocou nos burocratas do Estado. O sistema era determinante na forma de trabalhar o "coletivo" na colônia. O ponto de partida era a idéia de que não tinham com quem contar, a não ser eles mesmos, uma vez que a colônia ficava distante de qualquer centro urbano. Esse isolamento era acompanhado de um forte senso lúdico, que lhes permitia, em meio às adversidades, buscar o prazer. Algumas características do sistema de destacamentos, merecem destaque, entre elas: a) o comandante era tratado como os comandados: sem privilégios; b) havia um estímulo para se desempenhar várias funções; e c) o tamanho do grupo variava segundo a tarefa ou o desafio a ser executado.

As duas últimas características não costumam gerar polêmica, a primeira nem tanto. A ausência de privilégios para o comandante, afinada com os valores do sistema sócio-político-econômico implantado com a Revolução Bolchevique, pode ser apontada como uma das causas da falência do próprio sistema. A lógica em questão seria: comandar, gerir implica em responsabilidade, se esta não é acompanhada de algum privilégio qual seria sua vantagem?

É possível pensar que, enquanto estratégia, o sistema de destacamentos conseguia envolver os alunos porque efetivamente preparava-os para algumas dificuldades da vida. A prática pedagógica era estruturada a partir de seus problemas cotidianos. Desde os mais simples, relacionados com a alimentação, o vestuário, etc., até os mais complexos como lidar com as diferenças entre as pessoas, com a transgressão das normas, etc. A experiência de Makarenko nos remete a questão: na escola atual, quais estratégias envolvem e preparam os alunos para as dificuldades do cotidiano?

⁶⁰ Idem, pág. 233;

Avaliando a importância do coletivo⁶¹ na experiência da colônia Gorki, Makarenko fez um relato sobre uma marcha dos alunos em uma comemoração na cidade. Descreve a motivação e o entusiasmo que transpareciam dos alunos durante todo o evento. Segundo o autor, esses sentimentos eram resultado da forte identificação de grupo desenvolvida a partir do senso de coletivo, que propiciou uma convivência permeada de dificuldades, de conflitos, de frustrações, mas também de diálogo e de crescimento.

Dito de outra maneira, o trabalho em equipe é, portanto, uma estratégia utilizada para resolver problemas e desafios, com reconhecida eficácia. Por outro lado, a maneira como interfere nas relações afetivas entre as pessoas, lhe confere uma delicadeza e faz dele, em geral, um grande ausente, sobretudo, no ambiente escolar.

3.1. Trabalhar em equipe: hábito ou *habitus*?

Durante as entrevistas que realizamos nas escolas, o trabalho em equipe era lembrado por professores, diretores, coordenadores e orientadores como necessário para melhorar a qualidade do ensino, mas difícil de implementar. Ao reconhecerem sua importância e validade, admitiram que não tinham hábito e condições de trabalhar em grupo. Realizando, portanto, trabalhos independentes e desarticulados, identificavam uma dispersão dos esforços e das contribuições de cada um, como consequência. Por motivos variados, havia dificuldade em se criar um senso de coletivo, um projeto comum, um sentido para o empenho e esforço de todos. Como consequência, a prática pedagógica ficava sem sustentação e configurava-se a impossibilidade de criar sinergia⁶² entre os profissionais.

⁶¹ A valorização do trabalho em equipe e o funcionamento dos destacamentos, na Colônia Gorki, guarda semelhanças com os "grupos de trabalho" muito usados nas empresas para solução de problemas técnicos. Como exemplos temos, além das empresas já citadas nessa pesquisa⁶¹, a IBM, com os círculos de qualidade (Nassar, 1995), e a Matsushita e a Honda, com suas equipes auto-organizadas (Nonaka, 1997).

⁶² Conceito definido no Dicionário Aurélio como "Ato ou esforço coordenado de vários órgãos na realização de uma função". O termo original da Fisiologia passou a ser utilizado na administração definido como "um desempenho combinado superior à soma das partes envolvidas no processo" (Rego, 1986). O que faz o desempenho ser melhor é a qualidade da interação entre as partes. É a sinergia que possibilita que grupos de

Aqui, cabe perguntar: quais são as implicações da falta de sustentação e direção na prática pedagógica? Se os professores não conseguem trabalhar coletivamente com seus pares, seria possível transmitir e cultivar em seus alunos essa forma de trabalho? Qual importância é atribuída pelos professores, na escola, ao trabalho coletivo? Uma vez que não havia participação na gestão escolar, os problemas de aprendizagem e de disciplina também não eram tratados coletivamente.

A orientadora pedagógica da escola A, ao comentar a forma como os alunos eram avaliados nas atividades escolares, informou que havia uma resolução municipal recente⁶³, tratando dessa questão. A resolução previa a aplicação de provas nas quais se aferia o aprendizado dos conteúdos de várias disciplinas conjuntamente. Nessas provas, denominadas "tutoriais", as informações necessárias para as resoluções das questões, deveriam ser encontradas no próprio texto. O objetivo principal seria identificar se o aluno possuía habilidades de leitura e de compreensão de texto, além disso se usava o raciocínio lógico e se tinha capacidade de análise. Segundo a orientadora, nessa escola, o que foi definido pela resolução confrontava-se com a seguinte questão:

"Para elaborar provas interdisciplinares, os professores teriam que trabalhar conjuntamente. Se não sentam para elaborar o trabalho, como fariam para avaliar? Vindo de cima para baixo não é possível, então eles continuam fazendo como antes: colocando matéria na lousa. Estes aspectos parecem que não foram considerados ao se elaborar a resolução."

peças com características semelhantes obtenham resultados muito diferentes. A sinergia, por sua vez, é determinada por vários fatores: predisposição ao trabalho em grupo; maturidade e conhecimento sobre dificuldades da convivência; capacidade de ser empático.

⁶³ RESOLUÇÃO SME No 09/99, publicada em DO do município, em 09/06/99, que estabelece critérios para a sistemática de avaliação da rede de ensino fundamental e supletivo. Estabeleceu dois processos de avaliação: por processo tutorial e por processo coletivo. O primeiro compreendia "provas inteligentes, nos quais é exigido dos alunos, além dos conhecimentos adquiridos, a organização deste conhecimento, ou seja, permite ao aluno dar continuidade a este conhecimento, testar suas habilidades na superação de obstáculos, expressar e estabelecer as relações entre os conteúdos assimilados". E o segundo subdividia-se em três momentos: coletivo, trabalho individual e participação.

A diretora da mesma escola informou que os professores de 5ª a 8ª série trabalhavam em várias escolas para preencher sua carga horária⁶⁴, gerando uma rotatividade que dificultava sobremaneira a continuidade e a organização coletiva do trabalho. Com os professores de 1ª a 4ª série, não era muito diferente. Boa parte deles tinha outra jornada, na rede estadual ou mesmo privada. O tempo que estavam na escola era quase que exclusivo para dar aula. As condições para integração entre eles acabavam sendo bastante limitadas.

Entretanto, outro aspecto foi citado como determinante: a atitude. A orientadora considerava que, apesar dos professores se pronunciarem favoráveis ao trabalho coletivo, nos momentos em que era possível haver integração, ela não acontecia por causa da resistência deles mesmos – revelando uma contradição. Podemos pensar que as condições adversas de tempo e organização geravam o costume, o hábito de se trabalhar isoladamente, mas será que não é o hábito mais determinante que as condições? Em que medida as dificuldades reais acabam servindo como justificativa para não se enfrentar o desafio de compartilhar o trabalho?

Na escola B, as orientadoras educacionais consideraram que a falta de trabalho em equipe diminuía a possibilidade dos profissionais se conhecerem. Convivendo na condição de praticamente estranhos, o que era falado e as atitudes de cada um eram interpretados aleatoriamente. A partir disso, eram gerados vários mal entendidos e um confronto entre o pessoal e o profissional. Essa dinâmica desgastante acabava por tornar mais difícil a realização do trabalho em equipe — o "vício do círculo vicioso".⁶⁵

⁶⁴ É importante ressaltar que a necessidade de trabalhar em várias escolas é, para muitos, uma questão de sobrevivência e deve-se ao fato dos salários, ao longo do tempo, continuarem diminuindo seu poder aquisitivo.

⁶⁵ Mario CORTELLA, *A escola e o conhecimento*, pág. 152. A expressão é usada pelo autor para qualificar a dificuldade de lidar com os problemas “ Portanto, aceitando-se a inevitabilidade desse círculo, nada pode ser feito enquanto ele não for rompido e, ao mesmo tempo, ele não pode ser rompido pois as condições para uma ruptura só podem despontar se houver, antes, a ruptura dele mesmo! Então, é esperar para ver se ele se rompe sozinho, como se tivesse sido criado soberanamente.”

Segundo a CP da escola B, o professor, lá e também de outras escolas, tem uma concepção de conhecimento fragmentado e descontextualizado. Por isso, ele tende a se manter conservador, resistindo a trabalhar interdisciplinarmente e coletivamente. Como consequência, a coordenadora considerava que um dos maiores desafios a ser enfrentado, para melhoria do processo de ensino-aprendizagem, era a compatibilização dos princípios filosóficos da nova LDB⁶⁶ ao isolamento e à fragmentação que caracterizam o trabalho do professor. Ela exemplificou o problema:

“ A concepção de ensino previsto pela nova lei, especificamente em Química, baseia-se em aprendizagens significativas, para tanto demanda planejamento e interação entre os professores das três séries do 2º. grau e muito estudo. O professor, que não tem tempo e não está acostumado a trabalhar coletivamente, não consegue implementar essa proposta”.

A implantação da nova LDB, portanto, estava sendo dificultada por alguns traços culturais característicos de nosso povo que se manifestavam na escola. A maneira como tradicionalmente se lida com a lei é o primeiro aspecto a ser destacado. Observa-se desde a pouca valorização do conhecimento da lei, até a percepção de que muitas vezes ela “atrapalha o bom andamento” e que com “jeitinho” é possível escapar do que determina. A CP afirmou que os professores da escola desconheciam a LDB, mas isso não lhe causava estranheza porque, afinal, “*Quem lê lei nesse país?*”, perguntou. Sobre a percepção dos professores, afirmou que antes de conhecerem o teor da lei, já manifestavam uma resistência enorme as prováveis mudanças que traria. Enquanto a direção da escola propunha discutir o que a lei determinava e o que poderia ser arbitrado, os professores queriam discutir estratégias para se contrapor a ela. A mobilização deles visava manter a situação como estava e não lidar com as prováveis mudanças a serem implantadas.

⁶⁶ Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Instituída pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, propõe-se a promover a descentralização e a autonomia para as escolas e universidades, a instituir um processo regular de avaliação do ensino e ainda promover autonomia para os sistemas de ensino e a valorização do magistério.

Consideramos que a LDB é **criticável em vários aspectos**⁶⁷, mas passou pelas instâncias legítimas e, por isso, deve ser respeitada e cumprida.⁶⁸ Uma vez que seu caráter legal é irrevogável (até que haja nova mobilização e os procedimentos para alterá-la), não seria melhor que os profissionais investissem em seus aspectos positivos?

O segundo traço cultural observável é a resistência a mudanças, uma vez que estas perturbam o equilíbrio, demandando um esforço para adaptação. As orientadoras pedagógicas observaram as dificuldades dos profissionais que, de maneira geral, não se aproveitam dos novos recursos, como o correio eletrônico, para integrá-los aos antigos procedimentos pedagógicos e de gestão. Uma delas relatou:

"... estamos começando a usar as novas tecnologias, mas as pessoas não estão preparadas. A secretaria ainda erra muito. Temos recursos, mas limitações quanto ao uso. Os mais antigos têm resistências, os mais novos têm mais facilidades."

Perrenoud (2000), em trabalho sobre o que considera as competências necessárias para se ensinar na atual conjuntura, advertiu sobre o risco da escola desqualificar-se perante seus alunos ao desprezar os avanços tecnológicos. Ao contrário, a escola deve situar criticamente o impacto, a utilidade e o valor desses avanços, e isto só é possível conhecendo-os. Endeusa-los como solução para todos os problemas, como fazem muitos ou, com a crítica, negar sua universalização no mundo moderno, não cabe a escola. A esta caberia o papel de colocar o aluno em contato com todo o conhecimento que as novas tecnologias envolvem, suas potencialidades e os limites de sua utilização. É fato que não se

⁶⁷ Dentre os aspectos criticáveis estão a vinculação de suas propostas aos interesses do Banco Mundial e o que foi estabelecido no Consenso de Washington, além de reestruturar o ensino médio sem considerar as condições que os alunos chegam do ensino fundamental;

⁶⁸ Nesse ponto chamamos atenção para a dificuldade e/ou pouca valorização dos cidadãos, em geral, mas também dos professores, de participar da vida política do país. A nova LDB foi discutida durante anos, modificada várias vezes e finalmente foi promulgada. Feito isso, resta cumpri-la da melhor maneira possível. Ignorá-la ou desobedece-la é uma forma de boicotar a democracia. Vivemos numa ditadura ou não temos conseguido aproveitar os espaços de participação?

pode mais desconhecer, ou desconsiderar as novas tecnologias. Sendo assim, não seria a resistência a elas parte do movimento inercial que inibe a inovação e as mudanças na escola?

A definição sobre os papéis da escola e do professor é sempre uma questão delicada e pertinente. Há os que consideram que esses papéis são imutáveis independente do contexto, e os que costumam defender a revisão dos papéis em função das condições em que aconteça o processo educativo. A coordenadora pedagógica da escola B observou como o professor costuma resistir a necessidade de rever seu papel e sua responsabilidade no processo de ensino-aprendizagem:

“Ele não se considera responsável pelas dificuldades de aprendizagem. Pensa que cumpre sua parte na medida em que fornece muita informação ao aluno, sem questionar se ele está interessado e se tem os pré-requisitos para aprender. Na nova concepção (ela se referia à nova LDB), o professor deve acompanhar o processo do aluno criando situações e/ou problemas para que ele sinta necessidade do conhecimento e tenha dúvidas. O que se configura é a necessidade de mudanças culturais, e em relação a elas há resistência dos professores, principalmente, quanto a trabalhar de formas novas.”

Um outro aspecto em que a implantação da nova LDB trazia conflitos culturais era em relação à mudança no conceito de competência. Segundo as Referências Curriculares do ensino profissionalizante, competência foi concebida como atribuição de responsabilidades de cada função, e estas são definidas pelas demandas do mercado de trabalho⁶⁹. Mesmo sendo questionável, a adoção dessa concepção de competência deveria implicar em uma mudança em relação à avaliação dos alunos. Ao invés de se ter como parâmetro o conteúdo mínimo, que envolve somente habilidades cognitivas, deveria ser considerado um padrão de desempenho mínimo — que compreende a aquisição de habilidades e atitudes, além do conhecimento. Como conseqüência houve uma ampliação do que devia ser trabalhado e considerado, demandando que cada escola definisse uma

⁶⁹ Esse aspecto é questionável por privilegiar a concepção de indivíduo como um elemento do mercado de trabalho, desconsiderando sua dimensão humana;

proposta pedagógica, as habilidades que iria desenvolver, sua concepção de ética (e as atitudes coerentes com ela), etc. Os professores deveriam fazer parte dessa definição, procurando evitar o isolamento e desarticulação do trabalho. Entretanto, mesmo com uma demanda e condições para que a discussão coletiva acontecesse, havia uma grande resistência para realizá-la.

Segundo o que foi constatado, entendemos que o professor tem dificuldade de vivenciar a organização do trabalho em equipe em seu cotidiano, com seus pares. Sendo assim, como poderiam transmitir para os alunos as habilidades e atitudes necessárias se não as vivenciam? Em que momento o professor reflete sobre quais modelos está seguindo em sua prática? Como o professor avalia e dimensiona sua auto-organização, em relação ao grupo de professores com quem trabalha?

Thurler (2001) observou que o ofício de docente constitui uma das profissões onde continua sendo legítimo trabalhar isoladamente, protegendo-se de qualquer ingerência. Citando Ranjard⁷⁰, identificou nesse individualismo que chega a ser tratado por alguns como virtude, uma escolha cultural, mais do que uma norma ou “direito”. Tendo esse forte componente cultural, o individualismo situa-se no cerne da identidade profissional do professor e faz os estabelecimentos escolares funcionarem como “caixas de ovos”. Protegidos e isolados em suas salas de aulas, os professores não entram em conflito, mas também não trocam dúvidas, experiências, soluções, perdendo a oportunidade de criar sinergia através da interação.

As escolas em que foi realizada a pesquisa estavam dentro de uma tipologia de relações profissionais que Thurler (2001) qualificou como individualismo puro. Neste, o consenso em relação aos objetivos da instituição é fraco; os problemas são assumidos e resolvidos isoladamente, sem identificação de quem teve o problema e como o resolveu; e, conseqüentemente, inovações e

⁷⁰ RANJARD, P.. *L'individualisme, un suicide culturel. Lês enjeux de l'education*, Paris, L'Harmattan, 1998.

as mudanças podem acontecer pontualmente, fruto do trabalho e empenho específico, mas não são socializadas. Acreditamos, a partir do depoimento dos professores, que apesar do individualismo caracterizar a cultura organizacional dos estabelecimentos de ensino pesquisados, ele não é espontâneo e natural. Ao contrário, ele aparece como resultado de um conjunto de medidas e ações do sistema - as várias instâncias de decisão e de poder as quais a escola está submetida - que induzem essa atitude. Por outro lado, entender a origem e implicações dessa atitude poderia contribuir para sua superação.

Perrenoud (1993) nos permite uma outra abordagem sobre o trabalho coletivo. Ele considerou que o professor está em constante formação. A partir disso, elabora uma hipótese sobre a forma que o professor decide **o que e como** ensinar na sala de aula. A maneira como essas decisões são tomadas determina, em parte, a qualidade da prática pedagógica no cotidiano escolar.

Em sua hipótese, chama atenção para a necessidade e a tentativa de se conferir consciência e racionalidade à prática pedagógica (mais até do que realmente possui, segundo o autor). Sem estas últimas, o trabalho docente perderia sua legitimidade, junto aos pais e a opinião pública, desencadeando uma série de problemas⁷¹ que poderiam inviabilizar a própria existência da escola. Perrenoud (1993: 21) ressalta que:

*" Uma boa parte dos actos de ensino não estão, deixaram de estar ou nunca estiveram sob o controlo da razão e da escolha deliberada."(sic) e, citando Bourdieu,⁷² ressalta que o que agiria no lugar da racionalidade seria o *habitus*: "...sistema de esquemas de percepção e de acção que não está total e constantemente sob o controlo da consciência".*

Assim, durante a rotina de trabalho do professor, observa-se uma repetição de situações que tendem a gerar um automatismo nas respostas. Já nas situações

⁷¹ Principalmente, relacionados à imagem. A instituição escolar detém a imagem de ser o lugar onde se "sabe" o que faz, onde se tem controle das situações através da razão.

⁷² BOURDIEU, P. *A Reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

que escapam à rotina, **a improvisação faz-se necessária, e para orientá-la entra em ação o *habitus***. É ele que orienta também a ação planejada, a criação de estratégias e até as decisões.

Em seguida, assinalou que para ocorrer a transposição didática - conjunto de transformações que possibilitam que os saberes sejam ensináveis, é imprescindível a gestão da sala de aula. Nela, os saberes são transformados em atividades, envolvendo problemas, interrogações, projetos, etc. E, na maioria das vezes, observa-se uma artificialidade nessa transposição — as interrogações, problemas e projetos propostos pelos professores não são voltados para a realidade do aluno.

Será que um dos fatores que levaria a artificialidade na transposição didática (também observada pelo autor) não seria a desconsideração do grupo como condição primordial de vivência humana? É a partir do grupo que os indivíduos aprendem as linguagens e os comportamentos, e incorporam os valores que determinam suas atitudes. Mas é também no grupo que dificuldades, conflitos e dissabores aparecem e/ou ganham densidade. O grupo, portanto, é fundamental na formação do indivíduo, mas também fonte de conflitos. Sobre este último cumpre ressaltar que faz parte do senso comum uma tendência a se atribuir ao conflito um caráter negativo devendo, por isso, ser evitado. DeVries (1998), em seu trabalho sobre formação sócio-moral da criança na escola, segundo a perspectiva construtivista, reitera essa afirmação: *“Em muitas escolas, o conflito é visto como indesejável e como algo que deve ser evitado a qualquer custo”*(pág.89). A autora afirma, apoiada nos estudos de Piaget, a importância do desenvolvimento da capacidade de resolver conflitos para a vida prática e para:

“...motivar a reorganização do conhecimento do conhecimento em formas mais adequadas.” E: “aquisição de novas formas de conhecimento. Os conflitos podem, portanto, ser vistos como uma fonte de progresso no desenvolvimento”(pág. 91)

O conflito, em geral, é tomado como um sinal de que algo não vai bem, ao invés de um sinal de que há chance de melhorar. Em função da dificuldade de aceitá-lo como natural na convivência humana, pouco se faz para desenvolver habilidades para se lidar com ele, tais como: compreensão (de sua origem), análise (dos interesses e emoções envolvidos), escolha (do melhor encaminhamento), etc. Sem essas habilidades, relacionadas ao senso crítico, que poderiam fazer do conflito uma experiência positiva, ele pode se transformar em briga, rompimento — deixando de ser possibilidade de encontro e crescimento.

Outra maneira de se lidar com o conflito é associa-lo à irracionalidade. Assim, para se opor a essa associação instituindo uma imagem de racionalidade — e não a racionalidade de fato, entendida aqui como reflexão constante — os indivíduos adotam um comportamento atomizado, na família, no trabalho e também no ambiente escolar. Assim se constrói e se mantém uma cultura do individualismo. No estabelecimento escolar, ao se trabalhar isoladamente, confundindo autonomia com independência, o *habitus* acaba por se instaurar, pois sem o coletivo, não há confronto e a racionalidade deixa de ser necessária. O trabalho isolado, “autônomo”, tem sustentado, portanto, a expectativa de se evitar conflitos, e sem estes se considera possível otimizar e controlar os processos educacionais.

A tendência preponderante de se evitar o conflito com o isolamento deve ser questionada. Para tanto, Perrenoud ressaltou o valor da heterogeneidade como característica inerente a qualquer agrupamento humano, e com ela a diversidade de maneiras de ser, de aprender, de se relacionar com outros, etc. Partindo dessa premissa, é possível reiterar a importância do trabalho em equipe uma vez que ele possibilita o confronto e a integração entre diferentes.

3.2. A interação com a família: um desafio a ser vencido

É bastante difícil, se não impossível, tratar de educação sem tocar, de alguma forma, em questões relacionadas à estrutura familiar. Independente da visão que se tenha da família: controvertida, idolatrada, confusa, negada, ela é determinante, apesar de não ser exclusiva, na construção da estrutura emocional, psíquica e intelectual dos indivíduos. Por outro lado, a organização e o funcionamento da família são influenciados pela conjuntura sócio-política-econômica.

O Brasil (e a maioria dos países latino-americanos) apresenta um grave processo de exclusão social, onde os direitos básicos de saúde, educação e trabalho não são garantidos, de fato, para grande parte da população. Essa exclusão é resultado de uma articulação entre a omissão da classe dominante em relação a seus efeitos e, como consequência, a não prioridade de políticas sociais por parte do Estado (Linhares, 1996). A resposta dos excluídos tem sido desenvolver formas próprias de organização, com leis e normas de sobrevivência permeadas de marginalidade e violência que ameaçam a sociedade oficial. O narcotráfico que organiza a vida das populações carentes, habitantes da periferia dos grandes centros urbanos é um exemplo dessa resposta. Como essas condições de vida degradantes interferem na organização e no modo de viver das famílias?

Na periferia dos centros urbanos aglomeram-se pessoas que deixaram seus lugares de origem⁷³, para "tentar a vida" na cidade grande. Elas são, em geral, motivadas para o trabalho, mas possuem baixa escolaridade e passam a viver em péssimas condições de habitação e saneamento. As condições de vida adversas tendem a promover, nas comunidades formadas, uma rotatividade de pessoas, tornando as relações entre elas instáveis ou passageiras. Como agravante desta situação, é comum em boa parte dessa população o

⁷³ Em geral, zona rural que com as mudanças econômicas e incorporação de novas tecnologias na agricultura, perdem seus empregos;

desconhecimento a respeito dos meios contraceptivos, e a falta de programas de planejamento familiar. Isso praticamente impossibilita as pessoas carentes de escolher quantos filhos e quando tê-los. Esse cenário revela a dificuldade que a sociedade e os governos (federais, estaduais e municipais), como um todo, tem tido para lidar com a seriedade e urgência de questões relacionadas ao planejamento urbano e familiar.

A partir dessa conjuntura, constrói-se a terrível faceta da realidade social brasileira: proliferação de crianças indesejadas, muitas "assumidas" somente pela mãe,⁷⁴ outras completamente abandonadas. Entretanto, o problema não se esgota aí. Mesmo quando a criança é assumida pelos pais, um outro problema se configura: onde e com quem deixá-la para que os pais possam trabalhar. Há falta de creches e escolas para atenderem a demanda, e com baixa remuneração, fica difícil um chefe de família sustentar dignamente seus dependentes.

Com relação a questão da interação da escola com as famílias, dois tipos de problemas foram apontados pelos profissionais entrevistados nas escolas. Um está relacionado diretamente com a carência econômica e suas implicações socio-culturais, entre os alunos de classe baixa, perceptível na escola A. O outro diz respeito à falta de limites no comportamento dos alunos de classes mais privilegiadas que, sem a agravante da miséria, também sofrem os impactos das mudanças culturais.

Na escola A, a desestruturação da família foi considerada, pelas profissionais, um dos fatores determinantes do fracasso dos alunos. As professoras descreveram os efeitos do contexto social adverso na dinâmica familiar em sua última manifestação: os problemas de aprendizagem e de

⁷⁴ Quando trabalhava, como coordenadora pedagógica, em uma instituição pública de ensino supletivo, a análise das fichas de inscrição revelava que uma parte considerável dos alunos, em seus documentos de identidade, no lugar onde deveria aparecer o nome do pai aparecia: "desconhecido".

disciplina na sala de aula. Uma professora de 3ª série, relatou que encontrou muita dificuldade com sua turma atual, porque seus alunos apresentavam:

"...raciocínio curto', dispersão, agitação. Muitos problemas familiares, histórias de vida muito tristes, falta atenção dos pais para com seus filhos. As crianças que têm atenção dos pais tem desempenho melhor, é perceptível a diferença."

A professora admitiu e lamentou não saber lidar com as dificuldades de aprendizagem das crianças e, segundo ela, as dificuldades deviam-se ao fato dos alunos viverem em um contexto cultural adverso, que caracterizou como:

"...os pais não nominam as coisas , eles desconhecem a importância de falar com a criança. As crianças estão desmotivadas, a escola está perdendo o valor para elas. Os alunos chegam com mais dificuldade de aprender. Parece que a escola virou um lugar "despejo", os pais deixam as crianças na escola para ocupar o tempo deles. Vem piorando o desempenho."

Essa visão da escola como um lugar de "despejo" é resultado direto das mudanças culturais e econômicas e, principalmente, de políticas governamentais que não têm, de fato, como foco o desenvolvimento social e educacional da população. A mulher e mãe de uma classe abastada pode escolher sair de casa para trabalhar, como resultado da histórica conquista pelo direito de se realizar profissionalmente. Já a mulher de uma família de baixa⁷⁵ renda, em geral, trabalha para ajudar no sustento da família, ou garanti-lo. Neste caso, a escola pode ser a única opção para que a criança não fique sozinha em casa, ou a mercê dos perigos da rua.

A avaliação dos problemas dos alunos, feita pela professora baseada em seu cotidiano é um retrato do que se observa diariamente em várias escolas.

⁷⁵ Que recebem salários de 1 a 2 salários mínimos (no Brasil,) e por isso têm dificuldades de suprir suas necessidades básicas de alimentação, vestuário, habitação, saúde e lazer;

Castro (1976), em uma pesquisa que investigou a relação⁷⁶ entre educação e desenvolvimento econômico do país, defendeu a necessidade de se implantar o que chamou de política educacional igualitária, com ênfase nos primeiros anos de escolaridade, com mais horas na escola, no maternal e no jardim de infância. Segundo o autor, as reformas educacionais deveriam priorizar a complementação da educação informal dada pela família, ao invés de enfatizarem a expansão de matrículas. No último caso, pouco estaria sendo feito para promoção de justiça social. Entendemos que está menos em questão tirar, ou não, a ênfase na expansão de matrículas, pois ela também é importante, do que priorizar a complementação da educação informal dada pela família. Em função de tudo que foi exposto até agora, as famílias carentes demandam do poder público, que seja feito um trabalho educativo com elas também.

Para justificar sua proposta, apoiou-se em pesquisas cujos resultados apontaram para preponderância da educação informal dada em casa, sobre a educação formal escolar, pois através da educação informal a família “*influencia o desenvolvimento emocional e inculca os valores e atitudes adequadas à escolarização*” (Castro, 1976: 81). Sobre essa influencia, citou o trabalho de B. Bernstein e D. Young⁷⁷, que em uma pesquisa realizada em Londres, identificaram uma relação entre a qualidade da interação dos pais com a criança e seu desenvolvimento cognitivo.

Na amostragem realizada, as mães de famílias de baixa renda tinham tendência a evitar perguntas das crianças e mostravam-se menos dispostas às transações de caráter verbal. Essa característica foi analisada, pelos pesquisadores, segundo (o que chamaram) orientações culturais diferentes: “emoção” e “razão”. Concluíram que as mães de classe social menos favorecida,

⁷⁶ O autor verificou que ainda faltam pesquisas para sustentar satisfatoriamente essa relação. Entretanto, defende que a total descon sideração da causalidade entre educação e desenvolvimento econômico é um equívoco. (Atualmente, o sucesso econômico da Coréia do Sul é um exemplo de quanto essa tese é plausível).

⁷⁷ BERNSTEIN, B., YOUNG, D.. *Some aspects of the relationship between communication and performance in tests*, in J. Meade e A. Parks, pág. 13 – 23, *Genetic and Environmental Factors in Human Ability*. Edinburgh: Oliver and Boyd, 1966

pela tendência exposta, costumavam interagir mais pela emoção - o grito, o tapa, a expressão de desagrado, o riso, o afago - enquanto as mães de classe social mais alta privilegiavam a linguagem⁷⁸ verbal, usada como veículo para a razão. Assim, na convivência familiar cotidiana, vão se construindo sutilmente, através do diálogo, da argumentação, as condições para o uso da linguagem e do intelecto da forma como são requeridos pela escola. Essa diferença tende a garantir, à criança de classe social mais alta, a internalização de valores e de aspirações adequados ao seu ajustamento ao sistema escolar. Já a criança da classe baixa, em geral, apresenta dificuldades de aprendizagem, como as relatadas pela professora, porque tem pouca interação verbal. Partindo dessa constatação, não caberia à escola rever a forma tem conduzido sua prática? Promover atividades que incentivem o diálogo e argumentação poderiam diminuir as dificuldades dos alunos?

A coincidência entre a avaliação da professora e o estudo de Castro (1976) sobre a influência da educação informal dada pela família na aprendizagem, nos remete a necessidade de se pensar o papel da família na formação do aluno – principalmente, em relação aos requisitos necessários à aquisição da linguagem, de uma forma mais conseqüente e efetiva. Considerando a visão apresentada pela professora e por Castro (1976), a maneira como a família do aluno trata, fala, e se relaciona com ele (principalmente, na primeira infância) pode determinar seu sucesso ou fracasso, na vida escolar. Essa conclusão é semelhante a da pesquisa, sobre a influência da família do aluno em sua vida escolar, realizada por Malavazi (2000: 291), a partir de setenta estudos de caso:

“...podemos entender que a família assume um papel fundamental no desenvolvimento ao longo da vida do sujeito, aliada às demais influências do meio em que vive. Esta influência se dará mais fortemente na fase infantil, entrando em decréscimo nas demais fases do desenvolvimento sem, contudo, deixar de ocorrer. (...) Por isto, todas as ingerências possíveis ao longo da vida como, e principalmente, a escola, contarão com a presença invisível dos pais em seu interior, transmitindo e transferindo para a escola – através

⁷⁸ Sobre a relação entre o desenvolvimento da linguagem e do pensamento, ver trabalho de Luria (1986);

da presença diária do filho nela – sua conduta, idéia, posição e expectativa.”

Diferentemente de Castro, sem menosprezar e sem privilegiar às influências da família sobre as condições do aluno, Sacristán (1999) considerou que a educação escolar não pode suprir os déficits familiares. Em função disso, defendeu a importância da articulação entre a família e a escola em favor do aluno uma vez que: *“A descontinuidade entre família e escola é fonte de conflitos para o filho-estudante, ao obriga-lo a passar por constantes processos de transição entre meios ecológicos com normas diferenciadas”*. (Sacristán, 1999: 219)

Nas duas escolas, também foram atribuídas à família as dificuldades relacionadas à colocação de limites. A professora substituta de 1ª série, da escola A, apontou o equívoco e despreparo de alguns pais que promovem ou não inibem, em seus filhos, um consumo desenfreado e pernicioso à saúde dos mesmos, em detrimento de cuidados necessários com a vida escolar. A professora relatou: *“Tem criança que vem com chiclete e salgadinho, mas não tem lápis e estojo. (compulsão para o consumo)”*. Segundo ela, ocorria uma inversão de prioridade: ao invés de prover material escolar necessário à aprendizagem do aluno, os pais atendem ao apelo consumista das mídias⁷⁹. E isso acontecia porque: *“A família não tem estabilidade, onde vai se guardar o material?”* A falta de estabilidade a qual se referia era causada pelas freqüentes trocas de casa e de configuração das famílias de baixa renda. O aluno, proveniente desse tipo de família, poderia passar um tempo com os pais (ou um deles), depois com uma avó, ou uma tia. Com isso a dinâmica familiar, considerando suas normas, rotinas, horários e até o tipo de alimentação, era freqüentemente alterada. Como consequência, geralmente, esse

⁷⁹ Segundo Lefbvre (1992: 100), *“O ato de consumir é um ato imaginário (portanto, fictício) tanto quanto um ato real (sendo o próprio ‘real’ dividido em pressões e apropriações). Ele adquire então um aspecto metafórico (a felicidade em cada bocado, em cada erosão do objeto) e metonímico (todo consumo e toda a felicidade de consumir em cada objeto e em cada ato). Não seria grave se o consumo não se apresentasse a si mesmo como ato pleno, como atualidade, inteiro à parte, sem trapaça, sem ilusão. Consumo imaginário, consumo do imaginário - os textos de publicidade - e consumo real não tem fronteiras que os delimitem.”* Sendo assim, o ato de consumir, que compreende uma idéia e uma ação - na maioria das vezes, sem questionar ou se preocupar com as suas implicações -, é construído e “naturalizado” através da linguagem, do imaginário e do cotidiano.

aluno acabava tendo dificuldades para acompanhar as tarefas de aula e de casa, ficando mais propenso a se desinteressar, se dispersar e, finalmente, impedindo que o estudo se tornasse um hábito. Sem estudar, o aluno sentia mais dificuldade de acompanhar a evolução da turma. Com isso, comportamentos considerados inadequados e prejudiciais a dinâmica escolar tornavam-se bastante freqüentes. As dificuldades das famílias de baixa renda, em geral, interferiam nas condições de estudo e na aprendizagem dos alunos.

Já os professores não consideravam que fosse possível interferir na dinâmica familiar, apesar desta influenciar na dinâmica da sala de aula, e na escola como um todo. Segundo a professora substituta de 1ª série da escola A, sem vislumbrar formas de lidar com a situação, tanto o corpo docente, quanto a direção, ficavam imobilizados. A imobilização acabava gerando uma outra consequência: *"As normas disciplinares não são respeitadas, existem, mas não acontecem, caem no descrédito. Falta procedimento, rotina, e comprometimento."*

Concordamos que as condições sócio-culturais da família são determinantes na qualidade da aprendizagem dos alunos. Entretanto, reiteramos, aqui, o entendimento de que as dificuldades de aprendizagem, apresentadas pelos alunos das famílias de baixa renda, estão relacionadas a uma conjuntura sócio-política-econômica complexa e discriminatória, construída historicamente. A falta, no Brasil, de políticas voltadas para inclusão social, que promovam educação, saúde, cultura e igualdade de oportunidades, provavelmente, estão na origem do quadro apresentado.

Diante disso, queremos chamar atenção para atitude da escola. Deparando-se com o que é qualificado como *desestruturação da família*⁸⁰ e suas

⁸⁰ Em artigo publicado pela Folha de São Paulo (12/08/2001, C4 – Campinas), foi apresentado o depoimento de uma especialista em psicologia forense da PUC-Campinas, no qual ela atribui o aumento da criminalidade entre adolescentes ao binômio desestruturação da família e falta de perspectiva de um futuro estável. Neste último aspecto a escola está diretamente envolvida, pois, segundo seu depoimento no artigo: *"A escola não*

graves conseqüências, tem assumido uma atitude passiva, muito próxima da cumplicidade, absorvendo seus efeitos – baixo desempenho na aprendizagem, violência, marginalidade, etc. Esse é mais um dos aspectos em que a escola necessita de mudanças. Imobilidade seria a única opção para lidar com a desestruturação da família causada por políticas que não promovem a inclusão social? O que a escola tem feito pelos alunos com essas dificuldades conhecidas? Em que ela necessitaria mudar?

Da mesma forma que uma das professoras pesquisadas, acreditamos que faltava desenvolver procedimentos e estratégias para inserção da família na prática pedagógica – essa seria a mudança necessária. A inserção demandaria a discussão sobre os papéis dos envolvidos (governo, família, escola, aluno) e seus limites, bem como os valores que norteariam a mudança. A implantação dos procedimentos só aconteceria com persistência, transformando-os em rotina e com comprometimento por parte, principalmente, da escola no papel de promotora de mudança. A partir disso, caberia a escola cobrar das famílias sua parte e compromisso.

3.3. As dificuldades e a importância da determinação de limites

Na escola B, o diretor de ensino refletindo sobre a importância dos limites e a disciplina, assinala o descompasso entre as atitudes da sociedade, da família e da escola: "*Tem coisas hipócritas, a sociedade já permite e a escola quer limitar. Os pais as vezes querem que a escola ponha limites que eles não põem.*"

Um exemplo da dificuldade dos pais de colocar limites, e da repercussão dessa atitude na formação dos alunos foi narrada pelas Orientadoras educacionais:

significa mais garantia de um futuro melhor, como há 15 anos. Hoje, ela acaba sendo palco de batalhas, de ponto de venda de pequenos traficantes, refletindo a perda de perspectivas e o panorama de desemprego que atinge toda a sociedade."

"Havia uma expectativa dos alunos em torno da licença para dirigir que um deles tinha tirado. Acompanharam o primeiro dia que ele veio de carro, a ansiedade dos pais para saber se tinha chegado bem, dirigindo sozinho...Alguns dias depois, ele vem sem carro e é atropelado e morto por uma caminhonete dirigida por uma menina de 12 anos, claro, sem habilitação. Todos ficaram muito chocados, mais ainda porque o caso foi abafado pela família da menina que, alegando preocupação com o trauma que sua exposição lhe causaria, conseguiu evitar que os meios de comunicação divulgassem o acidente. Os alunos ficaram perdidos, houve um crime, e não houve punição, tudo foi apagado..."

Nesse ponto é importante ressaltar que as crianças e os jovens necessitam que sejam colocados limites pelos pais e educadores. Limites, aqui, entendido como delimitação de um espaço no qual a criança ou adolescente pode agir e criar (Berlim, 2001: 40), que se constrói a partir da definição do que é permitido fazer e o que não, de uma forma clara, coerente, segura e amorosa. A partir da assimilação dos critérios de conduta, o mundo concreto é ordenado e, concomitantemente, sua interação social e equilíbrio emocional tendem a melhorar. Na delicada fase caracterizada como adolescência, é comum ocorrerem muitas mudanças, na maioria das vezes, de maneira caótica. São os limites bem colocados, pelos adultos, e a ordenação resultante, entre outros fatores, que propiciam ao jovem, superar essa fase e criar sua própria identidade. Provavelmente assim, lhe será possível tornar-se sujeito e responsável por seus atos.

Dolto (1999) chamou atenção para a importância da colocação de limites (interdições) na identificação e valorização do desejo: *"...as interdições estruturam na criança o valor de seu desejo, desejo de ir mais longe que essa satisfação imediata que ela busca: 'compre-me alguma coisa', 'me dê uma bala', 'me leve para sua cama'"* (Dolto, 1999: 49). Quando não há interdição, a criança ou o jovem perde a noção das implicações de seus desejos e conseqüentemente de seus atos. Nessa condição, pode chegar a cometer barbaridades em uma seqüência de comportamentos impensados, para os quais faltou, de um adulto, um firme e amoroso "não". Oferecido e estipulado através da linguagem, o "não" é a chave

para que a criança redirecione e reestruture seu desejo, testando sua convicção e viabilidade deste último. Dolto (1999) elucidou esse processo:

“... é assim que se coloca o desejo no nível da necessidade (...) essa criança é obrigada a buscar mais e mais satisfazer um ‘desejo’ de forma estapafúrdia e carente de linguagem, sem entrar na cultura, que é a linguagem, que é a representação ou a fabricação daquilo que não se tem. (...) A criatividade, a inventividade aí está, o desejo não é a satisfação da própria coisa: é a evolução cultural desse desejo na linguagem, na representação, na inventividade, na criação” (Dolto, 1999: 50)

Mas como explicar a tragédia narrada pelas orientadoras pedagógicas da escola B? Os pais permitiram que uma criança dirigisse um automóvel, burlando a lei, por incapacidade de colocar limites? Hoje, os pais são permissivos porque não consideram os limites importantes na estruturação do caráter? Ou porque sentem-se culpados pela dificuldade de compatibilizar a vida profissional com a vida familiar?

Certamente, testemunhamos uma mudança nas relações entre pais e filhos influenciada pela ampla urbanização das cidades e pelas transformações sócio-culturais mais marcantes nas últimas décadas. Freitas, M. E. (1999) chamou atenção sobre os impactos das intensas e velozes mudanças tecnológicas, econômicas, culturais, sociais e políticas na sociedade. Segundo a autora, a consolidação do capitalismo como sistema econômico único - após o fim da União Soviética e, conseqüentemente, de quase todos regimes socialistas - e a transformação da tecnologia em mais do que uma “forma de fazer”, em uma “forma de ser”, são fatores impulsionadores dessas mudanças. Associados a esses fatores, a ampliação do acesso à escolarização junto com a maior participação da mulher no mercado de trabalho, causaram grande impacto sobre a instituição familiar. Segundo Freitas M. E., passou-se a cobrar da escola que substitua a família na formação social básica: desenvolvendo a auto-estima, colocando limites e criando um senso de responsabilidade. Além disso, a formação moral da criança tornou-se atribuição da escola. Consideramos que o

que se espera da escola não é exatamente que substitua a família, mas que tenha uma atitude mais efetiva, mais civilizadora e mais reflexiva, incentivando a disciplina pessoal, a análise crítica da realidade e a participação política.

A justificativa para o deslocamento de papéis estaria no fato da família ter deixado de ser segura e permanente, como antes, perdendo seu caráter de estabilidade⁸¹. Como resultado observa-se que a relação entre pais e filhos:

*"... adquire um caráter mais informal, mais horizontal, como de companheiros, próprio da relação entre tios e sobrinhos. Em boa medida haveria aí um complexo de culpa que dificultaria aos pais assumir também o papel de quem impõe limites e sabe dizer não."*⁸²

A hipótese de Freitas, M.E. (1999) pode explicar o que acontece com o indivíduo que é pai, ou mãe. Parece que várias pessoas que hoje têm filhos, possuem dúvidas sobre a importância dos limites na estruturação do caráter e na assimilação das normas de convivência, ou não sabem como determiná-los;

Entretanto, é interessante comparar a interpretação de Freitas, M. E. (1999) sobre a perda de verticalidade,⁸³ nas relações entre pais e filhos, com a de Sacristán (1999). A primeira autora privilegia aspectos relacionados à subjetividade dos pais: as percepções e representações sobre o que é e como educar. Ele, por outro lado, ampliou a questão relacionando-a com as formas de transmissão de culturas. Com as grandes e rápidas transformações na sociedade, os adultos deixaram de ser fontes significativas de informação e de exemplo para os mais jovens. Essa perda seria causada, em parte, pela dificuldade de alguns adultos de acompanhar as mudanças, em outros, de aceitá-las, e ainda pela proliferação de novas fontes de informação. O que importaria, de fato, é que a experiência acumulada já não conferiria aos pais a autoridade para participar de

⁸¹ A família deixou de ser estável por causa das mudanças culturais relacionadas às conquistas de igualdade de direitos pelas mulheres: participação política, voto, acesso às variadas carreiras, etc. Essas mudanças têm levado a uma vida atribulada, com a ausência do pai e da mãe, demandando substitutos nos cuidados;

⁸² FREITAS, Maria Éster. *Cultura Organizacional: Identidade, Sedução e Carisma*, pág. 35;

⁸³ Verticalidade no sentido dos pais terem ascendência sobre os filhos;

um mundo em constantes transformações. Citando Ariès e Duby⁸⁴, afirmou que se, na atualidade, os pais são mais permissivos “...deve-se em parte a que já não têm muito o que impor a seus filhos, já que a aprendizagem da vida foi delegada à escola, aos pares e a diferentes redes de comunicação.” (Sacristán, 1999: 217)

Essa conjuntura merece ser analisada com pelo menos dois enfoques. O primeiro é alentador na medida em que a ampliação das fontes de informação — televisão, rádio, livros, jornais, revistas, Internet, etc. — pode, dependendo da maneira como for feita, ampliar as formas de ver e pensar o mundo. Conseqüentemente, haveria possibilidade de enriquecimento da análise e um melhor posicionamento dos indivíduos sobre qualquer questão. Essa representaria — e tem representado em muitos casos — uma evolução quando comparada ao domínio incondicional da família. O segundo enfoque diz respeito à responsabilidade sobre a educação dos indivíduos. A quem caberia de fato? A escola e os meios de comunicação informam, debatem, promovendo uma propagação de idéias, mas quem responde sobre o uso destas? A criança ou adolescente? A escola?

Parece que, apesar de todas as transformações, a família do aluno, independente de sua classe social, não pode se eximir de seu papel e de sua responsabilidade e a escola deve ajuda-la nisso. Sacristán (1999) afirmou que a discussão sobre o papel da família na formação dos sujeitos é essencial para se compreender as novas configurações de poder na educação. Modelos de interação entre as famílias e o sistema escolar estão sendo feitos, e incluem a revisão da maneira como a escola tem funcionado e dos pressupostos que respaldam a intervenção nela.

⁸⁴ ARIÈS, Ph. e DUBY, G.. *História de la vida privada.5. De la Primeira Guerra Mundial a nuestros dias.* Madrid: Taurus, 1989.

Consideramos que a revisão da gestão e dos pressupostos, proposta por Sacristán, faz parte da revisão da cultura organizacional: valores, crenças, premissas, dos estabelecimentos de ensino. Admitir a não participação, ou isenção, da família sobre os rumos da formação do aluno, ou afastá-la, quando manifesta interesse em compartilhar é uma das atitudes que poderiam ser mudadas.

No capítulo seguinte, discutimos os impactos da maneira como a escola é gerida sobre a prática pedagógica, sobretudo na avaliação da aprendizagem; além disso as mudanças que os professores consideram necessárias para recuperar a qualidade do ensino e a legitimidade da escola pública.

Capítulo IV – IMPLICAÇÕES DA GESTÃO NA SALA DE AULA E NA IMAGEM DA ESCOLA

O tipo de gestão praticado no estabelecimento escolar é determinante para a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Os responsáveis pela gestão escolar deveriam fazer o planejamento prevendo a ampla participação nas tomadas de decisão, a adequação de horários dos profissionais, a otimização dos recursos materiais e financeiros, sem deixar de cuidar do clima organizacional, da revitalização dos valores e papel da instituição. Esse estilo, provavelmente, provocaria um impacto positivo na sala de aula, pois o apoio e a base para que se desenvolvam as atividades educativas estariam presentes. Ao contrário da situação do que foi descrito acima, nossa pesquisa de campo constatou que a gestão pode não se apoiar na prática do planejamento, ser arbitrada com preponderância para a lógica burocrática, e em decorrência disso o clima organizacional, os valores e o papel da instituição se dispersarem. Nessas condições, ainda que o professor tenha excelente formação, seu trabalho tende a ser comprometido, pela ausência de troca de experiências e de suporte às suas propostas.

A orientadora pedagógica da escola A analisou como a cópia do planejamento, a falta de autonomia e de trabalho coletivo interferia na prática pedagógica da sala de aula. Segundo ela, a ausência de um projeto pedagógico coletivo implicava na dispersão das competências individuais. Sem a constante troca de experiências, cada professor acabava trabalhando segundo o que acreditava, diminuindo a possibilidade de convergência, de integração e de sinergia. Além disso, o excesso de “papelada” – atas de notas, estatísticas, boletins, etc. - no cotidiano da escola era um fator agravante. Mesmo o professor experiente que dominava o conteúdo da disciplina que lecionava, não refletia sobre sua prática, porque perdia muito tempo com a “papelada”, ou envolvido por elas. A OP afirmou: *" Na escola, este ano foi complicado, o trabalho pedagógico foi deixado de lado em função dos problemas administrativos e disciplinares."*

Dentre os problemas administrativos citados, o que afetou diretamente a sala de aula foi uma resolução da SME, que alterava a recuperação¹. O período reservado a ela deixou de ser no final do ano para acontecer paralelamente ao período letivo. A orientadora considerava que a recuperação: "... foi 'mascarada', agora, por módulos em função do aproveitamento. Os já aprovados podem até ter recreação e os outros estudam para melhorar o índice de aprovação, essa é a política desta gestão."

A recuperação é uma questão complexa. Sobre ela há vários fatores a serem considerados: o professor deve cumprir o programa previsto, procurando não comprometer a formação dos pré-requisitos para a série seguinte? Ou procurar garantir o aprendizado de parte do programa, para que no ano seguinte seja dada continuidade a partir do estágio em que os alunos chegaram? Qual o indicador de aproveitamento da turma para se definir quanto do programa deve ser cumprido: a maioria(?), 60%? Se 60% dos alunos acompanham seria adequado avançar o programa deixando 40% com risco de não aprenderem? Haveria outras maneiras de lidar com as diferenças de ritmo de aprendizagem?

Nesse contexto de decisões delicadas e importantes, a recuperação é vista como a possibilidade de melhorar o aproveitamento dos alunos que demonstram dificuldades de aprendizagem. Entretanto, tentar recuperar em quinze dias (período, em geral, destinado à recuperação), no final do ano letivo, ou em períodos mais curtos (módulos), ao longo do ano, parece não atender a complexidade do processo de ensino-aprendizagem. Um aspecto relevante dessa questão tem sido a definição dos critérios de formação de turmas. Há um consenso de que as turmas devem ser formadas misturando os alunos "fortes" e os "fracos", ao invés de separá-los. A heterogeneidade deve ser garantida. Mas será que a heterogeneidade, dentro da sala de aula, por si só promove melhores condições de aprendizagem? Ou a atitude discriminatória permanece? A atitude

¹ RESOLUÇÃO SME No 09/99, publicada em DO do município, em 09/06/99, que estabelece critérios para a sistemática de avaliação da rede de ensino fundamental e supletivo, op. cit. Pág.74.

do professor frente à heterogeneidade — incentivando a troca de conhecimentos, ou ressaltando diferenças — interfere na promoção da aprendizagem?

A ausência de um projeto comum acabava conferindo arbitrariedade à prática docente. A orientadora relatou que os critérios definidos pela resolução, para avaliação dos alunos: organização no caderno, participação e comportamento em sala de aula, etc. eram pouco considerados. Ela observava que, na falta de critérios emergidos da realidade e amadurecidos pela discussão, no momento de atribuição de notas, o que contava era: "... *uma subjetividade na avaliação do professor.*" Segundo a orientadora, a subjetividade se manifestava da seguinte forma: se o aluno não era indisciplinado, demonstrava certo interesse e cumpria o que foi requisitado era avaliado positivamente. Em caso contrário, quando o aluno era indisciplinado, independente dos motivos, ou do quanto sua atitude comprometia a aprendizagem, sua avaliação era ruim. Consideramos que a orientadora emprega o termo subjetividade no lugar de arbitrariedade. E que a atitude dos professores fazia com que a indisciplina fosse naturalizada, aceita como se não houvesse outra forma de lidar com ela, além de associa-la ao rebaixamento na nota.

Por isso, o que a indisciplina revelava sobre a relação professor-aluno-conhecimento e o que se perdia com ela (aprendizado), não era discutido ou avaliado. A equivocada associação entre disciplina e avaliação também foi abordada pela pesquisa de Malavazi (2000: 255). Segundo a conclusão de sua pesquisa, essa associação se prestaria a atender uma demanda da sociedade por normatização das condutas, mas em detrimento de seu principal objetivo: transmitir conhecimento.

A professora do 1º ano observou que a falta de um projeto coletivo: elaborado por todos, causava impactos negativos na sala de aula em, desde a maneira como era feita a montagem do calendário — que define a quantidade de dias letivos, até na inadequação da proposta metodológica. A SME, procurando

atender às expectativas dos pais por ocupar o tempo de seus filhos, evitando que estes ficassem sujeitos aos perigos da rua, aumentou o número de dias letivos. Essa intervenção técnica e isolada, sem intervir em outros fatores que envolvem a aprendizagem, acabou não promovendo as mudanças necessárias:

" Um ano letivo de 200 dias e pouco é feito. Na minha época tinha férias em julho, menos dias letivos e o ensino era melhor. A escola está muito paternalista, 'passando a mão', por isso o aluno não estuda, sabe que vai ter nota e passar mesmo. Aí o conteúdo se perde, a proposta é maravilhosa (construtivismo) mas a sociedade não está preparada, só pensa em aprovação e não em formação e aprendizado."

Seu depoimento nos permite ratificar a idéia que, em educação, as mudanças significativas devem ser de ordem qualitativa e não somente quantitativa. O aumento do número de dias letivos não implicou em aumento de qualidade. Da mesma forma, o afrouxamento dos critérios de aprovação também não implicou em aprendizagem e nem na melhoria do reconhecimento da escola como lugar do conhecimento.

Refletindo sobre o que acontecia na escola, a professora comparou com outra escola municipal, onde havia trabalhado, no ano anterior. Observou que na última, apesar da gestão ser semelhante, pois as diretrizes da Secretaria de Educação eram as mesmas, a escola funcionava melhor. Atribuía essa diferença às atitudes e ao trabalho de uma monitora. Esta juntava os alunos no refeitório, em várias ocasiões: horário de entrada, intervalo, etc., antes das refeições ou da saída, em um ritual de oração. Ao contrário do que se poderia esperar, sua iniciativa não provocava controvérsias, tais como o questionamento quanto à imposição de sua crença religiosa. Havia aceitação e um consenso de que era uma excelente prática. Finalmente, os alunos tinham um ritual disciplinador, onde paravam para refletir um pouco sobre a importância: da escola e do conhecimento em suas vidas, antes de iniciarem a aula; da alimentação, antes da merenda; de suas famílias, antes de voltarem para casa. Temas simples, mas, para uma

comunidade em que os pais não tinham tempo ou condições de falar e orientar sobre valores, eram, provavelmente, os mais adequados.

Além disso, o ritual impunha limites a maneira como entravam na escola, como se alimentavam e como voltavam para casa. A escola, através da ação da monitora, dava a seguinte mensagem: "Aqui, não é possível fazer de qualquer jeito". Os alunos, diante do limite colocado pela escola, precisavam reestruturar seu desejo (Dolto, 1999): de correr durante a entrada, de brincar enquanto comiam, etc. e isso os acalmava. Havia menos brigas, menos depredação e, conseqüentemente, um ambiente mais tranqüilo, que facilitava a aprendizagem, possibilitando mais qualidade no trabalho. Os professores aprovavam, os pais e a direção, idem.

É possível questionar vários aspectos a respeito da experiência narrada pela professora: a monitora tinha direito de "impor" sua crença àqueles alunos? A escola não deveria colocá-los em contato com outros credos dando-lhes condições de escolha? Direção, pais e professores não tiveram uma atitude oportunista ao se aproveitarem da disciplina criada a partir do ritual religioso? Essas questões pertinentes, provavelmente, ficariam sem resposta, visto que a professora, mesmo sendo de religião diferente, considerava que os benefícios da disciplina instaurada pela monitora eram prioritários.

Deixando-se de lado a questão religiosa, e todo o melindre a ela associado, o relato nos remete a seguinte questão: a monitora conseguia com sua intervenção por a **ordem necessária** nas relações interpessoais — principalmente, entre adultos e crianças, ou adolescentes? Não estaria ela fazendo uma parte importante da gestão? Ao reiterar valores (o conhecimento, a saúde, a família), desenvolver hábitos (refletir, orar) e rituais integradores, a monitora criou uma cultura interna que facilitava o trabalho dos professores, dos pais e da direção. Esse foi um exemplo em que a máxima: "Os fins justificam os meios", pareceu ser bastante adequada. Neste caso, diante da dificuldade dos

profissionais em relação a **como e a partir de quais valores** ordenar a convivência e o trabalho na escola, alguém que conseguia, ainda que de maneira controvertida, recebeu aprovação e respeito.

A comparação feita pela professora evidenciava a ausência, na escola em que realizamos a pesquisa, de qualquer estratégia de gestão voltada para desenvolver valores e hábitos nas crianças e jovens, instituindo alguma ordem e facilitando o trabalho do professor, na sala de aula. Cumpre observar que a formação de hábitos e valores são fundamentais ao exercício da cidadania, independente de credo, raça, classe social.

4.1. A imagem de escola criada perante a comunidade

A maneira como a escola organiza seu trabalho e a repercussão deste na formação dos alunos determina sua imagem perante a comunidade onde está inserida. No exemplo citado anteriormente, no qual a monitora fez uma intervenção instituindo um ritual de reflexão e oração na entrada, recreio e saída dos alunos, nos permite perceber essa relação. A simples e, provavelmente despreziosa, iniciativa da monitora promovia uma imagem de escola organizada, que preservava valores e se preocupava com seus alunos.

Os professores da escola A recordavam que, em um passado recente, de 1986 a 1994, a comunidade considerava o ensino ministrado, os profissionais e o desempenho da escola de alto nível. Segundo eles, a direção, os professores e os pais conseguiam trabalhar em sintonia e esse fato estava associado à política da SME e ao perfil dos profissionais. O destaque na política da SME centrava-se na valorização do trabalho docente quando, principalmente, no período de 1990 a 1994, havia tempo para troca de trabalho entre os professores (os horários de Trabalho Dirigido, TD), cursos de formação continuada e uma assessoria de administração para as diretoras. Sobre o perfil das diretoras e dos professores, a comunidade descrevia as primeiras como comprometidas com seu trabalho, organizadas e firmes no cumprimento de normas, e os segundos também

comprometidos e com domínio de sua área de conhecimento. Com esses atributos, a imagem dessa escola era associada à qualidade e isso facilitava a criação de um ambiente de motivação entre os professores, e de respeito por parte da comunidade.

Em função de todos os aspectos que foram abordados até agora, no período em que foi realizada a pesquisa, a imagem da escola estava bastante desgastada, na visão dos professores porque *“Os pais falam em deixar a escola afundar. Cansaram de tentar participar e serem afastados.”*, conforme relatou a diretora da escola A. Pensamos que essa atitude era uma resposta a forma como a escola percebia e lidava com os pais: *“Há uma imagem ruim da escola em relação aos pais: que os pais só incomodam. **Atrás disso se apóia a pouca vontade de desenvolver um bom trabalho** (grifo nosso). Os pais e a comunidade viram o ‘bode expiatório’.”* Os profissionais da escola ao invés de verem os pais como parceiros na difícil tarefa de educar, acabavam por vê-los como obstáculos.

Na avaliação da professora, o afastamento dos pais era resultado de uma certa indolência dos profissionais, uma vez que a inserção dos pais implicaria em mais cuidado e trabalho. Conseqüentemente, os pais com maior poder aquisitivo que, em geral, têm maior capital cultural e condições de participar, acabavam por tirar seus filhos da escola, enfraquecendo as reivindicações por melhor qualidade no ensino. Foi o que atestou a diretora da escola de 1º grau:

“Muitos pais, dos ‘melhores alunos’, estão querendo muito mudá-los de escola para concluírem o 1º grau em outra escola. Seus motivos estão relacionados as greves, que foram quatro, por causa da: falta de transparência da administração e de gastos questionáveis; terceirização da merenda superfaturada e perda de muitos benefícios pelos funcionários: convênios médicos, abono, salário família; e ainda acabar com comissionados.”

Nesse ponto, observamos nessa escola o efeito de um grave problema da administração pública: a greve. Deixando de lado a relevância dos motivos que levam os profissionais a fazerem uma greve (que, no caso da escola A, justificavam que ela fosse feita), a repercussão delas tem sido danosa à imagem da escola pública, principalmente quando comparada à escola particular². Apesar da polêmica em torno desse tema, não podemos deixar de questionar: será que a greve, recurso utilizado pelos sindicatos de funcionários de indústrias, é válida para reivindicação de profissionais da área de educação? Parar uma linha de produção é tão eficiente, para reforçar a importância do profissional, quanto interromper a prática pedagógica? Não estaria havendo, por parte dos profissionais, uma transposição do que funciona, na empresa, para a escola – como já foi observado em relação à gestão?

O resgate da imagem da escola, enquanto lugar do conhecimento e instituição fundamental para a sociedade e, principalmente junto à população que a frequenta era urgente. Para esse resgate, a escola necessitaria mudar e deveria considerar as novas demandas da sociedade, em relação a: os valores que devem ser preservados e incorporados em sua prática; qual conhecimento precisa ser transmitido e como trata-lo; a influência da tecnologia, incluindo as mídias, nos hábitos e modos de vida; a preponderância dos fatores econômicos (funcionamento dos mercados) na definição de políticas sociais; necessidade de preservação do meio ambiente. Pensamos que esses são alguns dos aspectos que deveriam nortear as mudanças. Uma das questões proposta pela pesquisa era identificar: a) quais mudanças os profissionais das escolas, que conviviam direta e profundamente com seus problemas, consideravam necessárias; b) qual o perfil de professor adequado para lidar com as mudanças demandadas pela sociedade; e c) qual formação deveria ser dada ao aluno, também frente às demandas da sociedade.

² O mesmo efeito observa-se no ensino superior, fato que tem alimentado a discussão sobre o destino da universidade pública.

4.2. As mudanças necessárias

Mergulhados nos problemas causados pela maneira como a escola era gerida, seus profissionais sugeriram formas de mudar a situação para melhoria do ensino. Em geral, as sugestões tinham como base a gestão participativa e a recuperação de uma ética e uma competência perdidas. A estabilidade e continuidade na administração também eram apontadas como necessárias, em lugar do "eterno recomeço" que era visto a cada mudança de prefeito ou governador. Para melhorar a qualidade da gestão, a diretora da escola A sugeriu:

"Tem que ser gerida com democracia; com participação dos pais, professores, funcionários e alunos. Partindo do consenso possível. Diversidade mais no pedagógico (cada um faz do seu jeito - se possível). Quando nada é possível mudar, faz-se o que a administração geral decidir. Nesta escola e em todas".

A professora de 3^a série também chamou atenção sobre a necessidade de descentralização das decisões a responsabilidade dos governantes em coibir a corrupção: *"A escola deveria ser gerida pela comunidade. Um governo competente, preocupado com a sociedade e não em "encher o bolso".* A professora de 1^a série, ressaltou a pouca valorização do cumprimento das normas:

" Precisa mudança, a escolha de classe não pode ser como acontece. Administração estável, para ter continuidade no trabalho, caso contrário está sempre recomeçando, e isto é uma tragédia. Tem que ter regras, a escola está muito abandonada, e todos nós órfãos."

Na escola B, o diretor de ensino, apontou dois problemas que interferiam na gestão interna. O primeiro era a diretriz do Ministério da Educação que determinava como prioridade a transmissão e a aquisição de conteúdos, em detrimento de uma formação mais global do aluno. O segundo seria a cobrança da sociedade, em relação à escola, para que desempenhe vários papéis que não lhes são originais, ou para os quais não está preparada. Para o diretor, seria necessário mudar toda a estrutura da Escola, pois ainda havia muita preocupação com a instrução, ao invés da formação global. Em seu depoimento, admitiu:

"Eu não sei como operacionalizar os temas transversais. Na escola, deveria ter esportes, lazer, avaliação global, levar em conta outros aspectos. A escola deveria trabalhar para dar condições ao aluno, para que ele tenha formação. Não deveria se preocupar com merenda, livro didático. Deixa a Secretaria de Promoção Social cuidar disso. A Secretaria de Educação deveria possibilitar artes, esporte, jogos de computador bons, etc. Para isso tem que ter estrutura: pessoas, habilitação."

Ressaltou, também, a importância de se integrar as novas tecnologias: audiovisuais, internet, datashow, Cdrom, à gestão e à sala de aula.

Diante do exposto, consideramos que os professores entrevistados posicionam-se em relação às mudanças de forma pertinente, considerando o papel do governo, as necessidades dos alunos e, inclusive, suas próprias limitações.

4.3. O perfil do professor

O impacto das mudanças culturais sobre a família, alterando suas características (Freitas, M. E., 1999), implicaram na delegação, para escola, da formação social básica e moral dos futuros cidadãos. A escola, como resposta, pressionada por essa nova demanda, acabou sobrecarregando o professor com atribuições, a princípio, não pertinentes ao seu papel e para os quais ele não foi preparado. Dentre os papéis que o professor acaba tendo que desempenhar, em função das dificuldades que os alunos apresentam, estão: mãe ou pai, psicóloga(o), enfermeira(o), nutricionista. Desta forma, sua função original, que é ensinar, tende a diluir-se nesses vários papéis. Por outro lado, a remuneração financeira do professor, que poderia amenizar o *stress* causado pelo excesso de atribuições, não corresponde à responsabilidade que lhe é atribuída. Assim, o salário, para grande maioria, é baixo³ — como baixo tem sido reconhecimento social de seu trabalho.

³ Segundo o relatório "Educação para todos: avaliação da década" (2000): "A média salarial no Norte para o professor com licenciatura plena é de R\$ 245,00. No Nordeste, é de R\$ 225,00; no Sudeste, R\$ 375; no Centro-Oeste, R\$ 317; no Sul, R\$320,00." (pág. 172)

Para completar esse quadro desfavorável para o desempenho do papel de docente, no relatório “Educação para todos: avaliação da década” (2000) foi citada a pesquisa realizada pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e pelo Laboratório de Psicologia da Universidade de Brasília sobre a situação dos professores e trabalhadores na rede estadual. A pesquisa concluiu que 48% dos professores brasileiros estão com a síndrome de *Burnout*⁴, ou seja, eles continuam indo para escola diariamente, mas perderam a ligação com seu trabalho, pouco importa sua qualidade e qualquer esforço que façam lhes parece inútil.

As variáveis que determinam a qualidade do trabalho educativo (método, formação do professor, tipo de gestão da escola) são importantes, entretanto, dadas as condições adversas, a atuação do professor adquire uma relevância singular. É ele que está na “linha de frente” com o aluno. Dele são cobrados os conhecimentos específicos e o traquejo didático, indispensáveis para a transmissão e construção de conhecimento e, conseqüentemente, formação intelectual do aluno. E, ainda, coerência, liderança, e segurança para por limites, ordenando a convivência e o processo de ensino-aprendizagem, na sala de aula. A cobrança é enorme, o retorno nem tanto.

Os entrevistados foram unânimes em relação à importância da formação sólida do professor, entendida como conhecimento amplo e específico sobre a área em que ministra aulas. A diretora da escola A definiu o perfil ideal de professor, como aquele que possui:

“...formação sólida e contínua, principalmente; com 3º grau; que saiba lidar com os problemas causados pelo uso de drogas, com a violência. Deve ter compromisso, desenvolver nos alunos atitudes de cidadão: preservação do meio ambiente, sem preconceitos, cuidado

⁴ Burnout é traduzida como “perder o fogo”, “perder a energia”. É uma síndrome estudada a partir de 1970 nos EUA, que envolve três componentes: despersonalização, exaustão emocional e falta de realização pessoal no trabalho. A clientela de risco inclui os profissionais de educação e saúde, policiais e agentes penitenciários entre outros;

com o trânsito, cuidados com a violência e as drogas; deve ter habilidades com a Língua Portuguesa."

A professora de 3ª série reiterou a importância da formação e acrescentou outras habilidades às requisitadas pela diretora: "*Formação sólida em todas as áreas de conhecimento; precisa ler muito; 'mudar a cabeça': aceitar a realidade, interagir com ela (atitude), ter dedicação e habilidade; ter percepção dos problemas do aluno (formação em Psicologia).*"

Antes de definir o perfil do professor, a orientadora educacional da escola apontou os equívocos mais comuns cometidos na prática cotidiana. Observou que, em geral, os professores faziam avaliação da aprendizagem somente porque tinham que dar nota — e não para redirecionar o trabalho, caso fosse necessário. Em função disso, a prova costumava ser uma repetição dos exercícios dados em sala de aula. Consideramos que essa repetição restringia a avaliação estritamente ao que foi tratado na aula, desconsiderando as relações e as generalizações possíveis que o aluno poderia fazer a partir do que foi estudado.

Nas avaliações formais de ensino, os professores costumavam considerar, prioritariamente, o fracasso do aluno, mas não o porquê dele. Eles acabavam deixando de identificar até onde o aluno aprendeu ou deixou de aprender. Por isso, a avaliação deixava de servir para medir a qualidade do seu próprio trabalho. Não usavam a avaliação e a recuperação paralela para redirecionar o trabalho. A orientadora qualificou essa situação de um "equívoco" que, em sua visão, não era resultado de descaso ou maldade. Acreditava que, durante o curso de formação, o professor não era sensibilizado para a importância da avaliação, não era feita uma reflexão sobre as formas de realizá-la. Quando ele chegava à escola, essa reflexão também não ocorria porque, em geral, discutia-se mais sobre as pessoas do que sobre seus trabalhos.

Cortella (1999) observa que a *avaliação* muitas vezes é tratada, na escola, como *auditoria*. Por isso, ao invés de servir para reorientar o processo de ensino-

aprendizagem, a avaliação usada como auditoria , localiza erros e pune os envolvidos — sempre os alunos. Enfatiza, ainda: "*A tarefa da escola não é facilitar a aprovação, mas sim dificultar a reprovação inútil e inepta, que é aquela que acontece por responsabilidade nossa, em função de como nosso trabalho se organiza.*" (Cortella, 1999: 143). Complementando, a orientadora reforçou a afirmação de Cortella sobre a dificuldade da escola e do professor de organizarem o trabalho:

"O professor não percebe que a avaliação reflete o trabalho dele. Assim, cria instrumentos de avaliação que não são condizentes com seus objetivos, porque não tem clareza dos objetivos. Não tem clareza da formulação de seu planejamento."

Pensamos que a falta de clareza no planejamento do professor apontada era uma decorrência de como ele, enquanto instrumento, era tratado pela escola. Se havia dificuldades, por parte dos profissionais da escola, em elaborar a Proposta Pedagógica e o Plano de Escolar (já descrito, anteriormente) era previsível que o professor também a tivesse. Cumpre ressaltar que nos foi possível constatar, na prática, através da percepção da orientadora, as implicações da falta de planejamento, e como ela termina repercutindo na avaliação da aprendizagem. Após a análise de como o professor lida na prática com a avaliação, a orientadora expôs sua concepção sobre as características pertinentes ao professor, na atualidade:

" O educador precisa estar em sintonia com o mundo, sempre se atualizando. Tem que ter muito claro, que qualquer disciplina tem que ter mais que o conteúdo, tem que estar relacionada com o mundo. O educador tem que ter uma visão mais pluralista, o conteúdo de sua disciplina tem que estar ligado com o mundo. É preciso atualizar o conhecimento, mas também a visão de mundo. O professor deve também ter conhecimento profundo sobre os conteúdos que vai lecionar. O que não é bem o que acontece. Também conhecer como o aluno aprende: Psicologia de Aprendizagem. Conhecimento de vários métodos de ensino, para poder optar e não só reproduzir como lhe foi ensinado. Ou reproduzir experiências que viu sem embasamento teórico e que acabam falhando, e ele se frustrando. O que acontece sempre quando vem

uma moda pedagógica. Se você não vive o mesmo contexto, não consegue reproduzir a experiência."

As atitudes relacionadas à liderança, à segurança e à coerência voltaram a ser conclamadas pela mesma orientadora:

" O professor tem que ter certeza que é ele que ensina, é dele a responsabilidade de encaminhar a questão do ensino-aprendizagem. Ele não pode deixar solto na mão do aluno. Quem decide quando, como, é o professor ele direciona, 'tá na mão dele', ele não pode fugir disso. É necessário se apropriar do papel de professor. Em relação a disciplina, o professor tem que ter uma postura de professor: muito amigo, mas não colega. No momento que diz: 'Vamos fazer', tem que acontecer. As regras têm que ficar muito claras. Os adultos em geral pecam no: 'Hoje pode e amanhã não'. A decisão de permissão pode ter relação com o humor: se melhor, pode. Se está de mau humor, não pode. Relacionado a isto está a habilidade de lidar bem com as pessoas - apesar das pessoas não gostarem, o professor deve ser um manipulador, para que todos façam o que é necessário. Deve ser bom em administrar os conflitos, direcionar os alunos para um objetivo em comum - ser um líder ter carisma, empatia."

Ao finalizar, ela relembrou a importância do domínio da Língua Portuguesa e de possuir habilidades de leitura:

" O professor tem que falar bem Português. A questão da língua materna é muito importante. Mas só cobram dos professores de Português. Deve ter também habilidades de leitura: ler em voz alta, pausada, com entonação, perfeito, apaixonado. O professor deve ser um leitor ávido, não adianta cobrar leitura se ele não lê. Ser um bom interpretador de textos, do que lê. As habilidades de escrita: ser um bom escritor. A maioria trabalha com o livro didático, (texto de outros). É muito difícil o professor sentar e escrever um texto para seu aluno. Mas cobra que o aluno escreva."

Consideramos fundamental a valorização da Língua materna e do trabalho com ela na escola. Uma das mudanças culturais importantes que a escola tem que lidar é a universalização da Língua inglesa. Nosso cotidiano, desde a paisagem urbana até os textos, é invadido ostensivamente por termos como *home*

services, out-doors, delivery, test-driver, fast food, etc. Será que esse fato não repercute na coesão e identidade culturais de nosso povo?

A outra professora de 3ª série, no início, também, fez uma crítica à qualidade da formação do professor e das condições oferecidas pela Secretaria de Educação para melhorá-las:

" O conhecimento do professor está deixando a desejar: fala mal, escreve mal, corrige mal. A escola tem que encarar os vários registros da Língua: a oralidade e o registro escrito. O professor não consegue mais produzir um texto. A PMC precisaria dar cursos de produção de texto, de gramática, e de filosofia também, não cursos de formação de 3 horas, isolados, mas cursos regulares. De 1º a 4º série, a formação do professor é insuficiente. O professor não sabe se trabalha higiene, preservação do meio ambiente e nem onde: em Geografia? Em Ciências? "

Em seguida, lembrou da importância da formação filosófica e de se conhecer a história da humanidade, para entender a criança e o processo social em uma perspectiva histórica, e assim superar o desânimo. Posteriormente, chamou atenção sobre a necessidade do professor se conhecer — identificando suas próprias condições sócio-culturais, e se distanciar de seus alunos — identificando as condições sócio-culturais deles:

"Professor se toma como "espelho": que aluno fui eu? Eu fui obediente? Cheirosinho? Com os materiais em ordem? Com relacionamento educado com os colegas? E aí fica difícil lidar/enxergar o aluno atual: de 'carne e osso', marcado historicamente. Esse auto-conhecimento é fundamental para ele se situar, para conseguir tratar a criança como adulto que ele é, neste fim de século."

Quando expunha as habilidades que considerava importantes em um bom professor, tocou em um aspecto bastante delicado: o bom educador é o que faz pelo outro ou o que leva o outro a fazer? Quantos equívocos são cometidos por

pais e professores preocupados muito mais com o produto final e não com o processo — este sim educativo?

"... tem dois lados: a habilidade que está a serviço de determinados conteúdos e a habilidade para 'substituir' o aluno. Eu não tenho habilidade para nada, de mexer com as mãos, minhas coisas não são bonitas, arrumadinhas, isso é muito valorizado e pode substituir o trabalho do aluno, até inibir. Você faz um desenho bonito e os alunos podem se inibir por não conseguir fazer igual. Agora, o importante é a habilidade para transmitir conhecimento, a habilidade para transmitir um gosto de ler, para o aluno se apaixonar pela Matemática, para fazer dela um jogo. Para isso precisa preparação, gosto, conhecimento."

Sobre as atitudes do professor em relação à escolha da profissão e ao aluno, novamente a perspicácia e a clareza da análise marcou a abordagem de temas delicados. A professora lembrou que gostar de criança não deve ser determinante para escolha do magistério como carreira. Para ela, a garantia de ser bom professor é gostar dos conteúdos, mais ainda do processo de aprendizagem. Cortella (1999) faz uma abordagem semelhante da questão reiterando que gostar de criança: *"... é um passo imprescindível para o desempenho da tarefa pedagógica, mas não se esgota nisso; para além do gosto, há a necessidade de, também, qualificar-se para um exercício socialmente competente da profissão docente."* (Cortella, 1999:137)

Na atitude em relação ao aluno, a professora chamou atenção sobre como os preconceitos interferem na maneira de ver o aluno e sobre a importância dos processos de projeção e identificação (Morin, 1983) que se estabelecem, inconscientemente, entre professores e alunos. A identificação do aluno em relação ao professor já é reconhecida e valorizada, por isso a necessidade do professor procurar ser exemplar em suas atitudes e comportamento. A partir do confronto com o modelo representado pelo professor, que o aluno constrói seus próprios valores. Entretanto, pode-se observar também a identificação do

professor em relação ao aluno, que pode prejudicar o último. A professora explicou:

"... o fundamental é você não enxergar sua desgraceira, pessoal, e transferir para o aluno. Vejo muito no aluno que tem pais separados. Ele já é um possível reprovado. O professor se deixa influenciar por seus preconceitos, por suas mazelas. As diferenças de ordem religiosa, também podem afastar. A atitude amorosa, é você não se deixar envolver pelos problemas da criança, porque dentro da sua posição, todo dia tem que enfrentar esse desafio. Em geral, o professor tem a atitude daquele que sabe e o aluno é o que não sabe, quando deveria ser: eu sou o adulto e o aluno é uma criança e se envolver, gostar e se deixar gostar."

E terminou propondo que, em algumas circunstâncias, era mais importante o professor ser um referencial de adulto do que de conhecimento.

A professora de 1ª série ratificou o que suas companheiras falaram sobre as habilidades, e acrescentou a necessidade do professor ser um bom coordenador, ter liderança e saber usar dinâmicas de grupo⁵. A observação da professora foi interessante porque revelaram sensibilidade em relação a um tema que vem adquirindo reconhecimento, tanto na área de gestão de pessoas: as características das relações internas do grupo, que determinam seu dinamismo e a qualidade de seu trabalho ou aprendizagem. Por isso, o conhecimento sobre dinâmicas de grupo e sua prática têm ampliado o número de adeptos, no Brasil.

⁵ A Sociedade Brasileira de Dinâmicas de Grupo, sediada no Rio Grande do Sul, promoveu em Setembro de 1999, um seminário que reuniu professores de várias universidades, executivos de empresas e gestores de ONG's. Durante o evento, houve a discussão e apresentação de trabalhos sobre o uso das dinâmicas na formação de professores e de administradores. Elas também são usadas para complementar a formação de profissionais de áreas que tenham perspectiva de lidar com qualquer tipo de grupo: psicólogos, assistentes sociais, terapeutas, etc. A tônica do seminário foi o reconhecimento, no meio acadêmico, da eficácia possibilitada pela abordagem lúdica, inerente à dinâmica de grupo. A eficácia da dinâmica de grupo também depende da competência do coordenador. Exemplos de dinâmicas como: gincana, a criação de um teatro (desde a escolha de personagens à criação da estória), ou um "Jogo de Papéis" são vivências que podem propiciar integração entre os componentes do grupo. Além disso, elas podem contribuir para complementar as habilidades de cada um, para superar as dificuldades e para o auto-conhecimento de seus componentes.

Na escola B, as OP's e o diretor de ensino chamaram atenção para os problemas causados pela pouca valorização do professor, na sociedade atual. Segundo eles, antigamente, o professor tinha mais prestígio, status, respeito. Hoje, quando os professores chamam os pais para falar sobre as dificuldades de seus filhos, em geral, eles não consideram o que o professor diz. Essa desconsideração, tem dificultado uma parceria entre a escola e a família para solucionar os problemas dos adolescentes, sejam relacionados à aprendizagem ou ao comportamento. Também criticaram as condições de formação dos professores: muito teórica, pouco prática. O diretor de ensino definiu a deficiência na formação, assim:

"Ainda educadores são formados na prática, ninguém ensina como lidar com os adolescentes, com os conflitos. Você só aprende enfrentando a sala de aula. No estágio, o tempo é pequeno, é só observação, dar uma aula (que não ajuda). Aprende-se a custo dos alunos. Sou um professor diferente de quando comecei. Os alunos são diferentes em habilidades e competências, e o professor tem que administrar tudo. Hoje, só de olhar percebo se o aluno está aprendendo. Ninguém gosta de perguntar."

Observaram que o educador ideal, além de dominar os conhecimentos de sua área de atuação, devia servir de exemplo para os alunos. Para isso, fazia-se necessário que fosse: "... *uma pessoa boa, com valores morais e éticos*". A defesa dessa necessidade, no mínimo polêmica e controvertida, foi justificada por eles com o fato de os alunos observarem e comentarem as atitudes, a linguagem e as ações dos professores.

É comum os adolescentes criticarem pais e professores, atribuindo-lhes atitudes muito rígidas ou muito exigentes. Sabe-se, entretanto, que apesar da crítica, eles reconhecem a legitimidade da atitude, aprovando-a até, mesmo que não explicitando. A exigência do pai, ou do professor, revela muito mais compromisso com o desenvolvimento do filho, ou do aluno, do que sua falta de exigência. É necessário, entretanto, ter cuidado com a medida da exigência, para que não ultrapasse as limitações reais do adolescente, podendo levar a injustiças, estas sim inaceitáveis e facilmente perceptíveis para ele. A responsabilidade pela

educação de crianças e de adolescentes é sempre e unicamente do adulto. Quando este último justifica as dificuldades, principalmente de ordem disciplinar, argumentando que as crianças (ou jovens) "Não querem", "Não ajudam", "Não deixam" que se coloque ordem, em geral, estão fugindo ao seu papel de adulto, extremamente difícil, mas fundamental para estruturar uma pessoa.

Complementando, os profissionais entrevistados consideraram importante que o professor desenvolvessem habilidades que facilitassem o relacionamento com as pessoas, tivessem carisma e entonação de voz adequada.

Sem dúvida, há consenso em torno do fato da criança e do jovem necessitarem de modelos. É a partir dos modelos encontrados em seu meio social que constroem seu caráter e sua personalidade. Makarenko (1985) observou o quanto os jovens da colônia valorizavam as pessoas competentes, que desempenhavam suas funções com segurança e dedicação. Na passagem:

"Podemos ser, com elas, secos ao último grau, exigentes até a implicância, ignorá-las mesmo que fiquem em volta de nós, podemos mesmo mostrar indiferença pela sua simpatia, mas se soubermos brilhar pelo trabalho, saber, sucesso, não precisamos ficar preocupados: elas estarão todas do nosso lado e jamais nos desapontarão. Não importa em que campo se manifestem estes nossos talentos, tanto faz quem sejamos: marceneiro, agrônomo, ferreiro, professor, maquinista" (Makarenko, 1985: 225).

Na descrição feita por Makarenko do trabalho na colônia Gorki, como já nos referimos anteriormente, é possível distinguir profissionais competentes em sua área de atuação, por exemplo, o agrônomo Shere. A dedicação e seriedade com que desempenhava sua função, implicava em qualidade no seu desempenho, que era observada pelos alunos e acabava tendo um efeito educativo sobre eles. Em contrapartida, na Colônia, havia outros profissionais cujas dificuldades, ao realizarem suas atividades, pareciam servir mais como antiexemplos.

Ainda sobre a importância dos modelos, na experiência narrada por Makarenko (1985) a organização do trabalho através dos destacamentos possibilitava que os próprios jovens exercitassem, imediatamente, os modelos que estavam aprendendo. No confronto com a figura de autoridade, representada pelo comandante, era possível avaliar e dimensionar o lugar e a importância da auto-organização, da segurança, da confiança e da virtude⁶ para a qualidade da organização e da convivência em grupo.

4.4. A formação do aluno

Com as mudanças sócio-políticas-culturais pelas quais a sociedade brasileira vem passando, uma questão toma-se fundamental, para os profissionais da área de educação: qual a formação deve ser dada aos alunos visando prepará-los para realização plena de seu potencial humano, para o exercício da cidadania e para inserção no mercado de trabalho?

Todos os profissionais entrevistados defenderam a importância de, ao final da escolarização, o aluno ter conhecimento amplo e geral, mas também dominar os conteúdos específicos de cada disciplina. Entretanto, ressaltaram que a formação de atitudes e habilidades tornou-se tão, ou mais importante que o domínio de conteúdos. Dentre as atitudes fundamentais na preparação do aluno para adaptar-se as mudanças e realizar-se como pessoa, destacaram a visão crítica sobre a realidade. É ela que possibilita ao cidadão posicionar-se diante dos fatos, da política, dos problemas sociais e de seus próprios problemas, com

⁶ Virtude aqui entendida como base valorativa e de princípios que determinam escolhas, comportamentos e atitudes. As escolhas sempre são determinadas por uma base valorativa, ainda que inconscientemente (?) se a base é caótica as escolhas assim o serão, por outro lado, quanto mais estruturada esta base mais articuladas e "sensatas" serão as escolhas. Ressalto que a alusão a valorização causa, em algumas pessoas, uma crítica que, talvez por imediatismo, reduz a questão a discussão do certo e errado, passando por "tabus" como liberdade e expressão de idéias. Ciente de que essas são realmente questões muito caras a sociedade em todos os tempos, sobre maneira na atualidade com o poder dos MCM's, cabe perguntar: será que há liberdade de idéias e de expressão, sobretudo de expressão, para todos os grupos? Ou essa conclamada liberdade é adquirida a peso de ouro por alguns? Diante de tantos descaminhos, uma enorme evolução tecnológica e científica, mas um profundo atraso nas relações interpessoais e grupos - revelado pelo enorme índice de criminalidade, violência e até guerras, será que a discussão sobre ética não deveria estar a frente da discussão sobre economia, e ainda associada a esta?

autonomia. Por outro lado, uma das orientadoras educacionais advertiu que privilegiar a formação de uma visão crítica em detrimento da preparação para o trabalho é um equívoco:

" A sintonia é importante porque meu aluno está sendo formado como cidadão e trabalhador. Se só penso na formação crítica (idealista) e não cuido da preparação para o trabalho (pragmática) ele estará sendo condenado. Para conseguir sintonia, é necessário um currículo voltado para a prática, mas é preciso pensar também, na continuidade de estudos - quais conhecimentos são pré-requisito para continuar sua formação?"

Argumentou que, na preparação para o trabalho seria fundamental o aluno tomar-se: "... capaz de aprender: ler um livro, entender e aprender com ele. O mesmo com um jornal. Deveria acumular e relacionar informações". O que estava em questão nesse caso era a autonomia intelectual e a habilidade de " aprender a aprender". Gostaríamos de ressaltar que a definição do diretor de habilidade para o trabalho é fundamental para a própria vida.

Na década de 80, Drucker (1993) preconizava que a escola, necessariamente, passaria por uma grande transformação, uma vez que **o conhecimento mostrava uma tendência a tornar-se o verdadeiro capital e o principal gerador de riquezas**. Esse fato exigiria das escolas uma nova concepção de ensino, de método e até mesmo de conhecimento. Assim, algumas disciplinas tradicionais poderiam desaparecer dos currículos, ou se transformarem, cedendo lugar a novas disciplinas, que surgiriam em função do desenvolvimento da ciência e da tecnologia. Nessa sociedade instruída, todos seus membros deveriam ser alfabetizados. E a alfabetização compreenderia, além da capacidade de ler, escrever e efetuar as quatro operações, noções elementares sobre o uso das novas tecnologias. Afinal, atualmente no Brasil, sem saber usar, por exemplo, um caixa eletrônico, uma pessoa tende a ficar praticamente marginalizada, com dificuldades para exercer sua cidadania.

Delineava-se, assim, uma nova concepção de conhecimento, não mais somente como conjunto estático de informações, mas como processo dinâmico e direcionado de aquisição de informações e, posteriormente, de análise. A construção do conhecimento passa a ter um sentido que é definido pelo contexto de sua produção.

No capítulo a seguir, refletimos sobre as relações entre a educação e o mundo do trabalho, tendo como perspectiva a criação do conhecimento e a preparação para os desafios da vida moderna; além disso, são discutidos os resultados da pesquisa nas empresas, onde também se investigou as relações entre cultura organizacional e gestão.

Capítulo V – EDUCAÇÃO E TRABALHO: VISÕES E POLÊMICAS

Na primeira parte deste trabalho, apresentamos a descrição e a análise do cotidiano de dois estabelecimentos de ensino e das representações de seus professores, diretores, orientadores educacionais e coordenadores pedagógicos sobre o trabalho que desenvolvem. Nosso objetivo era caracterizar a cultura interna e a gestão praticada para identificar as relações entre elas e a maneira como se determinam. A análise realizada aponta para a concepção e a prática de um tipo de gestão que tende a ter a predominância da lógica burocrática, centralizadora e individualista. A cultura interna com a qual essa forma de gestão se articula, e se apóia, tem como características: a crença de que as soluções para as dificuldades enfrentadas pela escola poderiam vir de ações externas a ela,⁷ e de que os pais dos alunos têm dificuldades de serem parceiros na educação de seus filhos; o pressuposto de que a avaliação é o fim do processo de ensino-aprendizagem, e não uma parte dele; o trabalho coletivo é valorizado, mas não implementado de fato, da mesma forma que o planejamento; e há um clima de acusações em relação aos responsáveis pelos problemas enfrentados.

A cultura e a gestão observadas, portanto, parecem dificultar a criação de um ambiente que promova as mudanças necessárias na escola. Mas quais seriam essas mudanças? De que forma outras instituições estão lidando com as mudanças? Como articulam os conhecimentos de cultura organizacional com a gestão para melhorarem seu desempenho?

Nessa parte do trabalho, apresentamos os resultados da segunda fase da pesquisa. Ela foi realizada em algumas empresas (conforme descrito no Cap. I) com os mesmos objetivos previstos para os estabelecimentos de ensino. Ou seja, identificar as relações entre a cultura interna da organização e a gestão praticada, e o impacto dessa relação no potencial de inovação e mudança. Escolhemos empresas por várias razões. A primeira, e talvez a mais determinante, está

⁷ E não iniciadas em seu interior;

relacionada ao fato da empresa, enquanto organização, ser preponderante no mundo do trabalho e por isso a escola deveria manter certa proximidade, no sentido de que ela deve preparar para a vida, da qual o mundo do trabalho faz parte.

O segundo motivo deve-se a atual preocupação das empresas com o conhecimento e a aprendizagem organizacional como fator de competitividade. Como consequência desse fato, tem ocorrido a apropriação por parte das empresas de teorias, conceitos e experiências da área educacional ao seu processo de gestão (Carvalho, 1999). Por outro lado, com justificativas consideráveis e interesses, algumas empresas também têm procurado interferir na gestão das escolas da região onde estão localizadas.⁸ Além disso, consideramos que o ambiente sócio-político-econômico tem sido marcado pela valorização do conhecimento, aliado a complexidade e dinamismo. E as empresas, em seus variados setores, formas, porte, categorias, se não têm estado a frente, promovendo a valorização, a complexidade e o dinamismo, têm contribuído sobremaneira para isso.

5.1. A educação e as mudanças no mundo do trabalho

Diante do que foi exposto sobre a escolha das empresas e a ingerência destas no mundo moderno, pensar sobre as relações entre a educação e o trabalho continua sendo uma questão fundamental. A educação é responsável, através da escola, pela transmissão do conhecimento construído pela humanidade às novas gerações, pela produção de novos conhecimentos, além de promover a

⁸ No relatório Educação para todos (2000), o presidente da Fundação Acesita para o Desenvolvimento Social, no artigo “A empresa parceira da educação”, descreve o Programa de Melhoria da Qualidade de Ensino das Escolas Públicas com dez projetos desenvolvidos entre a Fundação e o governo de Minas Gerais. Os projetos atingem vinte escolas, no total 18 mil alunos e 920 profissionais da área de educação. Dentre os resultados do programa destacou: treinamento dos funcionários, maior valorização do colegiado e participação da comunidade. Em outro artigo, o presidente do Instituto Ethos e vice-presidente da Natura descreve o Programa Crer para Ver, que atingiu 1250 escolas envolvendo 190 mil crianças. Ressalta que: “*Esse projeto, existente até hoje, foi bem sucedido, capacitando a escola para pensar, planejar e se desenvolver. Essa autonomia escolar é o segredo de um desenvolvimento mais sustentável. (...) As duas áreas que o programa se apóia em especial: estímulo à gestão democrática e acesso a conteúdos essenciais.*” (pág. 188-189)

socialização. O trabalho, através da empresa, organiza e mantém a via produtiva da sociedade, criando bens de consumo, de produção e os serviços, necessários à manutenção da vida, do conforto e da segurança. A empresa, por sua vez, utiliza os conhecimentos produzidos e transmitidos pela escola e, também, as pessoas por ela formadas. Observa-se que, se antes era possível trabalhar em uma empresa sem ter freqüentado uma escola, hoje, o grau de escolarização exigido dos funcionários é cada vez maior. Este fato deve-se a complexidade tecnológica que invade o cotidiano das casas e das empresas. Para se utilizar, desde o telefone e o vídeo, até as máquinas informatizadas nas linhas de produção e nos bancos, tem aumentado a demanda por habilidades e conhecimentos diferenciados. O dinamismo e a complexidade com os quais o conhecimento acumulado pelas ciências é incorporado ao cotidiano interferem nas formas como o ser humano pensa e atribui significados à realidade.

Como exemplo, Lévy (1993) vislumbrou uma relação entre a evolução da cibernética e, posteriormente, a informática com uma nova estrutura sócio-técnica caracterizada pelo hipertexto. Segundo ele:

"...a estrutura do hipertexto não dá conta somente da comunicação. Os processos sociotécnicos, sobretudo, também têm uma forma hipertextual, assim como vários outros fenômenos. O hipertexto é talvez uma metáfora válida para todas as esferas da realidade em que as significações estejam em jogo." (Lévy, 1993: 25)

A estrutura hipertextual é causa ou efeito — difícil saber, do que hoje é chamada sociedade de redes. Nela, as "janelas" são abertas e fechadas segundo uma lógica aleatória, nada linear. Para acompanhar e participar dessa nova estrutura sociotécnica, o indivíduo necessita de habilidades e conhecimentos inéditos que perguntamos: será que a escola, sendo em geral conservadora em suas práticas, tem conseguido construir com seus alunos?

Por outro lado, as empresas estão a frente promovendo e implantando essas mudanças. Freitas M. E. (1999) defende que as empresas modernas passaram a ter um papel de destaque na dinâmica social, em função da crise de

identidade vivida no mundo ocidental. A crise é resultado da quebra dos valores tradicionais e de referências sociais que norteavam a vida. Para justificar o destaque conseguido pelas empresas, a autora argumenta:

"Num contexto de grandes mudanças, as organizações, em especial as empresas e mais especificamente as grandes empresas, têm maior facilidade de captar as mudanças sociais e mais agilidade para capitalizá-las. Elas respondem a essas mudanças de maneira mais rápida do que a sociedade em geral, o que lhes confere um grande poder de influência sobre o meio". (Freitas M. E., 1999: 55);

Citando Castoriadis,⁹ a autora ressalta que o destaque alcançado pelas empresas foi construído pela própria sociedade, através da ação e do processo de significação humanos — ainda que sem total compreensão e consciência de suas conseqüências.

Em seguida, apresenta uma série de implicações resultantes do destaque alcançado pelas empresas no cenário social. Dentre elas, chama atenção para ênfase na racionalidade extrema ou ilimitada que extrapola as ciências exatas, atingindo as humanas, como a economia, e interferindo nas biológicas. É o culto, portanto, da racionalidade extrema que dá suporte a projetos e programas científicos milionários e controvertidos como o de clonagem de humanos, o de mapeamento dos genes, e outros que afetam o destino da espécie humana como um todo.

Outra implicação significativa do destaque das empresas na sociedade é elas passarem a produzir referências identitárias — tão escassas, em um mundo em constante mudanças. Para constatar esse fato, basta observar como os funcionários das grandes empresas apresentam-se: "Tresemistas" (da 3M), "Telebrinos" (da Telebrás), etc. Atualmente, a organização onde uma pessoa

⁹ CASTORIADIS, Cornelius. *A Instituição Imaginária da Sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. Na passagem: "Os resultados reais da ação histórica dos homens não são jamais, por assim dizer, aquilo que os atores haviam procurado. Isso talvez não seja difícil compreender. Mas o que cria um problema central, é que esses resultados que ninguém desejou como tais, apresentam-se como 'coerentes' de um certo modo, possuem uma 'significação' e parecem obedecer a uma lógica que não é sequer uma lógica 'subjetiva' (trazida por uma consciência, estabelecida por alguém), nem uma lógica 'objetiva', como a que acreditamos descobrir na natureza — e que podemos chamar de lógica histórica" (pág. 59)

trabalha (ou a condição de desempregado, se for o caso), freqüentemente, tem um valor de identificação maior do que outros aspectos de sua existência, tais quais: a família a qual pertence, suas habilidades, seus gostos ou seus interesses. Atesta-se, assim, a dimensão da importância que as organizações (não só empresas - mas elas principalmente) adquiriram na sociedade moderna, especialmente, em relação ao processo de identificação das pessoas. Freitas M. E. faz um alerta:

"Com sua imagem fortalecida como 'salvadoras da pátria', as empresas expandem sua esfera de ação e influência e se apresentam como modelo — de eficácia, de resultados, de qualidade e de gestão — a ser seguido por demais instituições da sociedade. Assim, não é raro ver administrações públicas, partidos políticos, igrejas, universidades ou sistemas de saúde orientando-se pela mesma lógica instrumental (no sentido definido por Weber de relação entre meios e fins), com seus valores objetivados e o que neles existe de perverso." (Freitas M. E., 1999: 58)

As empresas têm investido em mudanças e adaptações, baseadas em conhecimentos das ciências humanas. Os conhecimentos das áreas de Psicologia e da Educação têm sido adaptados para Administração o que lhes permitiram se organizarem e criarem estratégias eficientes, que merecem ser avaliadas e, em alguns casos, utilizadas. O problema acontece quando outras instituições **apropriam-se das estratégias indiscriminadamente, fazendo uma mera transposição, sem a crítica e adaptações necessárias**. Em particular, o uso acrítico na escola de modelos de administração praticados nas empresas tem levado a resultados inadequados (Félix, 1986; Gentilli e Silva, 1997; Kuenzer, 1999; Paro, 2000; Oliveira, 1998)

O **porquê** das empresas alcançarem destaque na sociedade justifica-se em função da evolução tecnológica e das grandes mudanças nos valores e na estrutura social. Mas **como** o fizeram? Sem dúvida, a imagem veiculada pela mídia contribuiu significativamente. Ela projetou para sociedade uma imagem das empresas composta de dinamismo, de preocupação com a qualidade, com a excelência, com a preservação do meio ambiente, com responsabilidade social e

com a ética. Para criação dessa imagem, as empresas investiram no patrocínio de eventos culturais e esportivos, na modernização de seus produtos e serviços e nas certificações de qualidade¹⁰.

Por outro lado, a escola, provavelmente, nunca teve sua imagem tão "arranhada" perante a sociedade. Abandonada pelo poder público — que parece desconsiderar sua importância, depredada pelos alunos aos quais serve e, ainda, tendo como seus representantes professores preparados de forma inadequada e insatisfeitos com o salário, sua imagem, hoje, ainda pode ser associada a reverência de outra época? Como agravante, para população em geral, que não compreende os interesses que estão em jogo, essa imagem negativa implica na desvalorização do próprio conhecimento — cuja construção e transmissão constituem a razão de ser da escola.

A escola e a empresa possuem imagens bastante distintas perante a sociedade. Mas será que somente a imagem é determinante no fato das empresas adquirirem preponderância na sociedade? Faz-se necessário refletir com mais cuidado. Desde a revolução industrial, instaurou-se uma demanda generalizada por vários produtos. As primeiras empresas não se importavam muito com o perfil do cliente, produziam o que podiam, da maneira que lhes era possível e, quando havia, a competição entre elas era pequena. Com a ampliação do número de empresas e a elevação da escala de produção, a diversificação dos produtos e a competição passaram a ser fatores determinantes na sobrevivência delas. Conseqüentemente, o cliente e seu perfil adquiriram importância estratégica, e sua satisfação passou a ser o diferencial na competitividade. Assim, também, se explica a ascensão do marketing no mundo moderno, mobilizando cifras estratosféricas, mas mais que isso, criando e controlando desejos de consumo,¹¹ na maioria da população. Há tanto retorno, na área de Marketing, com o aumento

¹⁰ Por exemplo, a série ISO 9000, ISO14000, etc ;

¹¹ Interferindo, inclusive, no que é considerado prioritário pelas pessoas, conforme o depoimento da professora (ver pág. 89) e o estudo de Lefevbre (1992);

das vendas que foram criados desdobramentos, como: marketing cultural (Muylaert, 1995), marketing de relacionamento (McKenna, 1992), marketing de incentivo (Torres, 2001), etc.

Diferentemente, a escola com o objetivo de formar o cidadão educado, antes era mais valorizada pela população, pois se acreditava que através dela era possível a ascensão intelectual, social e econômica. Atualmente, com sua imagem bastante desgastada, a escola parece ter perdido, na visão da maioria das pessoas, a capacidade de alterar significativamente seus destinos. Com o amplo apoio das mídias e pouca ação crítica e educativa das várias instituições que compõem a sociedade, uma boa parte da população passou a acreditar que a ascensão social e econômica acontece para os rapazes somente se forem bons de futebol e para as moças se tiverem os requisitos de modelo. Para as pessoas que acreditam nisso, a formação intelectual, em geral, passou a ter pouco valor.

Enquanto a imagem e o valor da escola decaíram perante a população, no âmbito federal, a principal preocupação parece ser atingir as metas orçamentárias definidas pelos órgãos internacionais, como condição para que o Brasil continue a fazer parte do grupo de países que pretendem integrar o "primeiro mundo". Assim, **a educação é um entre vários quesitos orçamentários, inexistindo como prioridade estratégica, para construção de uma nação com saúde, justiça, segurança e desenvolvimento.** O governo seja federal, estadual ou municipal, defende como prioridade e divulga ter como meta a formação para cidadania e a inclusão social. Entretanto, segundo nossa pesquisa na escola, esse projeto não era aceito e incorporado direcionando as competências e os esforços de seus profissionais. Considerando o descompasso entre o discurso do governo e a prática observada na escola, será que são possíveis medidas que melhorem a qualidade do ensino e da formação para cidadania?

As experiências de Makarenko (1986), na antiga União Soviética; de Paulo Freire, no Brasil (Brandão, 1983); e de Freinet, na França (Freinet, 1978), entre

outras, atestaram a importância do aluno estar no centro do processo de ensino-aprendizagem. Seus interesses, potencialidades e dificuldades devem orientar a construção do conhecimento ajudando a definir conteúdos, métodos e critérios de avaliação. Além de considerar suas dificuldades e potencialidades, a partir de uma certa idade, o envolvimento do aluno deveria chegar ao ponto dele sentir-se co-responsável por sua aprendizagem. Assim, seria possível desenvolver nele uma atitude mais ativa e comprometida que tenderia a orientar suas escolhas e comportamentos.

Em função das condições de trabalho, nas escolas públicas, em geral, é desenvolvido o mesmo tipo de atividades para seus alunos, independente de seu repertório, habilidades, gostos ou dificuldades. O currículo, o método, a estrutura da escola é uniforme e padronizado, em defesa de uma igualdade de condições e viabilidade de se implementar um sistema centralizado e racional — ainda inspirado no Taylorismo.

Nas escolas públicas de várias cidades, a padronização chega ao horário e à merenda servida. Ao aluno, somente cabe adaptar-se. Adaptar-se ao conhecimento que foi definido como necessário para todos, esteja motivado ou não para aprender. Adaptar-se ao método estabelecido como adequado, muitas vezes partindo-se do pressuposto que todos pensam, mais ou menos, da mesma maneira. Adaptar-se ao horário de entrada, de intervalo e de saída, que dentre tantas adaptações parece menos difícil. Adaptar-se a merenda que, em geral, é uma coleção pobre de refeições que se repetem. Em função disso, sua elaboração constitui-se um trabalho maçante para as cozinheiras e, para os alunos, sua degustação acontece quando não há outra opção¹².

¹² Vivenciei um incidente numa escola municipal de Campinas, em que os alunos, após vários dias comendo macarrão carunchado na merenda, iniciaram uma “guerra”, atirando o macarrão uns nos outros. Foi uma cena dantesca, em que os professores, para encerra-la, também foram alvos. O incidente ilustra a genealogia da violência: desrespeitados, ao lhes servirem vários dias o macarrão carunchado, exprimiram sua revolta desperdiçando o que, para eles, era tão caro;

Por que a escola não tem podido atender às demandas de seus alunos por uma educação plena: conhecimento, criatividade, análise crítica e cidadania? Por que não partir das características dos alunos: suas dificuldades, gostos e interesses para então chegar a educação plena? As entrevistas com as professoras da escola revelaram um sentimento de impotência diante de condições de trabalho inimagináveis para qualquer pessoa que valorize a escola como espaço de aprendizagem e conhecimento. A precariedade das condições de trabalho denuncia o descaso dos governantes com a Educação no Município. Acompanhando o descaso, os jornais estão repletos de denúncias sobre corrupção e improbidade administrativa da gestão em andamento na ocasião da pesquisa. A situação mostrou-se muito parecida, nas dificuldades, com a relatada por Makarenko, na Colônia Gorki, ou Freinet, na França pós-guerra.

As dificuldades encontradas pelos professores, no cotidiano das escolas, devem-se segundo a pesquisa de Nascimento (1997), ao fato das autoridades educacionais, nos âmbitos Federal, Estadual e Municipal, não conseguirem priorizar uma política concreta de educação fundamental. Além disso, faltam estratégias de adaptação para esse novo contexto sócio-político-econômico, sobretudo no que diz respeito a currículos e programas de formação de professores. Esses fatores são determinantes para:

" Desde há muito que os professores brasileiros se encontram submetidos a uma tendência social que legitimou, ao longo de sua história a intervenção dos chamados especialistas e prescreveu as características técnicas do trabalho do professor, provocando uma degradação de seu estatuto profissional e retirando uma dimensão importante de sua autonomia." (Nascimento, 1997:136)

É possível observar na conclusão da pesquisa de Nascimento (1997), realizada em escolas públicas da rede municipal de Campinas, as características da cultura organizacional constatados em nossa pesquisa. A ênfase na técnica (Lobrot, 1992) e o comprometimento da autonomia do professor através da atuação do especialista - neste caso, assim considerado por ter uma função bem

definida: diretor, orientador pedagógico, supervisor de ensino, etc. – prescrevendo o que deve ser feito, são algumas delas.

5.2. Cultura e identidade na escola

A construção de uma identidade de grupo é fundamental para elaboração e realização de projetos que envolvam vários profissionais. Segundo os resultados da pesquisa realizada, algumas empresas estão sensíveis¹³ a importância de uma identidade de grupo, de uma cultural específica, que compreende valores, crenças, tabus compartilhados. E a escola? Onde está a identidade, o diferencial de cada uma? Curioso observar que os adolescentes procuram identificação em seus pares. O que se observa é que a necessidade de identificação faz com que alguns se agrupem, em certos casos, até em gangues.

Em sentido contrário, o sistema público de ensino tende a padronizar as escolas. Desde a estrutura física: prédio, móveis, equipamentos, até o modelo de gestão, currículo, carga horária, professores, etc. Essa padronização diminui a possibilidade das escolas se diferenciarem. Uma nova concepção de escola poderia permitir que cada uma identificasse seu potencial e suas especificidades: formação dos profissionais, condições sócio-culturais da comunidade onde está inserida, projeto, etc. A partir disso, seria possível que os profissionais e os

¹³ Freitas, M. E. (1991) observa que a cultura organizacional passou a ser um “discurso forte”, sendo tema de pesquisa e publicações acadêmicas, a partir dos anos 80. Esse interesse tem sido justificado pelos pesquisadores de várias maneiras. Destacamos a de Hofstede (1986) que no âmbito popular deve-se ao sucesso das empresas japonesas em detrimento das americanas (fato que consideramos relevante). No âmbito da Teoria das Organizações, a justificativa seria a necessidade de uma abordagem mais humana e holística. A abordagem de Deal & Kennedy (1982) baseia-se na necessidade de enfatizar valores e construir uma dimensão simbólica nas organizações em função da insegurança gerada com as constantes mudanças da atualidade. Ressaltamos também que Freitas M. E. considera a cultura organizacional como: “...um poderoso mecanismo que visa conformar condutas, homogeneizar maneiras de pensar e viver a organização, introjetar uma imagem positiva da mesma onde todos são iguais, escamoteando as diferenças e anulando a reflexão.”(pág. XVIII). Entendemos que essa visão é bastante procedente, principalmente quando se trata da maneira como boa parte das empresas têm utilizado esse conhecimento. Entretanto, em função de nossa pesquisa de campo que possibilitou analisar as relações entre a cultura dos estabelecimentos de ensino e a gestão praticada, não podemos deixar de valorizar a interpretação da cultura organizacional como fundamental para a compreensão da realidade. O que fazer a partir da compreensão da realidade é o passo seguinte.

alunos escolhessem trabalhar e estudar na escola por afinidades com o projeto desenvolvido.

5.3. O conhecimento: diferença de tratamento

Cortella (1999) fez uma ampla análise da realidade educacional brasileira, com sua propagandeada e indiscutível crise, assim definida: *"É um projeto deliberado de exclusão e dominação social que precisa ser derrotado, para não ficarmos permanentemente aprisionados no maniqueísmo mercantil ou na disfarçada delinqüência estatal."*(pág. 10). A origem dessa crise pode ser atribuída à adoção do modelo econômico que elegeu como prioridade a produção industrial, a partir de 1964. Dentre as implicações dessa escolha, a urbanização acelerada de alguns centros (São Paulo e Rio de Janeiro, principalmente), sem investimentos proporcionais na área de educação e de saúde, tem sido determinante no caos social que vivenciamos.

Aceitas a definição e a origem da crise, convém refletir sobre como intervir e o que fazer. Há um consenso em torno da importância da educação, enquanto construtora de cidadania e determinante na promoção de condições para a inclusão social. Políticos, autoridades, empresários são unânimes ao defender a necessidade de se levar educação a todas as classes sociais. Diante de tal unanimidade surgem as questões: qual conhecimento deve ser aprendido (conteúdo)? E como aprender (método)? Responder a essas questões não determinaria, em grande parte, a qualidade da educação e a efetiva democratização do saber?

Cortella (1999) partindo da premissa de que não há **conhecimento** sem o humano, obviedade que muitas vezes parece esquecida ou desprezada visto as terríveis condições em que vivem muitos humanos, retomou a importância da **cultura** - que produzimos e que nos produz. Ela, como resultado da ação transformadora do homem sobre a natureza através do trabalho, confunde-se com o conhecimento e os valores vigentes. A importância da cultura reside no fato de,

enquanto construção coletiva, atuar como balizadora da existência humana. Deve ser entendida em um sentido amplo: cultura ocidental, contemporânea, brasileira, mas também em uma dimensão mais específica: cultura do grupo (instituição) onde se processa o conhecimento. Considerando-se dessa maneira fica difícil acreditar e defender a neutralidade e a despolitização dos processos educativos. O que se percebe é que as escolhas ou o que se acaba por fazer na sala de aula tem conseqüências sempre, e fundamentais. Desde a forma que os alunos são tratados, até a maneira como são motivados a tratar o conhecimento.

Sobre esse último aspecto é interessante observar que, na Grécia Antiga, a escola teve sua origem dissociada da prática produtiva, pois era fruto do ócio (tempo livre) e riqueza da aristocracia. Sendo assim, a vivência e os conhecimentos adquiridos na escola / ócio, serviam, preponderantemente, ao domínio da arte de falar e argumentar bem. E esta, por sua vez, era um fator decisivo nas assembléias e nos debates políticos definindo, naquela época, com quem ficava o poder. Desde então, o ensino e a construção do conhecimento vêm sendo dissociados da prática produtiva. Como conseqüência, o conhecimento passou a ser tratado como verdade a ser "descoberta", e não como fruto do embate humano com seus desafios concretos: seja alimentar-se e se proteger do frio e da chuva, ou entender e explicar a origem dos relâmpagos.

Na atualidade, segundo Cortella (1999), o tipo de ensino ministrado nas escolas contribui para a mitificação da Ciência e dos cientistas — como mundo e seres fantásticos, respectivamente. Isto acontece quando não se situa as reais condições de produção do conhecimento. Essa mitificação atinge vários campos do conhecimento, desde a Matemática e a Física, até a História e a Geografia. Ela interfere na compreensão de conceitos e fatos, mas mais ainda determina um distanciamento entre o aluno/aprendiz e o conhecimento, respaldado pelo senso comum de que Ciência é coisa para "gênios".

Consideramos que essa visão que dissocia o ensino e a construção do conhecimento da prática produtiva pode estar relacionada ao tipo de cultura observada nas escolas pesquisadas. A prática produtiva, o mundo do trabalho, tem presença marcante e significativa na realidade.¹⁴ Distanciar-se da prática produtiva implica em distanciar-se da própria realidade, e sem a proximidade, como formar o aluno para viver o seu tempo e criticamente?

5.4. A importância social do trabalho na educação

Concordamos com Pistrak (1981)¹⁵ que defendia a necessidade da escola ter como base, para orientar seu processo de ensino-aprendizagem, o estudo do trabalho *“socialmente útil, que determina as relações sociais dos seres humanos (...) base sobre o qual se edificam a vida e o desenvolvimento da sociedade.”* (pág. 47) . Consideramos necessário, portanto, pensar e implementar a formação cultural do aluno com a perspectiva de sua inserção no mundo, do qual o trabalho é uma parte importante. Assim, temos por um lado, uma perspectiva de formação do indivíduo para sua integração ao mundo do trabalho. Mas, por outro lado, tão ou mais importante que a anterior, não se deve perder de vista uma integração, do indivíduo e da escola com a realidade, com uma perspectiva evolutiva e transformadora.

Com uma abordagem contemporânea sobre a relação entre educação e trabalho, Arroyo (1991) defende a idéia que se avançou muito no Brasil na produção de bens e por isso melhorou a formação de seres humanos. Consideramos essa afirmação questionável na medida em que a primeira sendo

¹⁴ Atualmente, a prática produtiva é, com mais intensidade, mediada pelas empresas. Ela estão em todos os bens de uso e consumo, nos serviços. Com a falta de tempo que caracteriza a vida moderna, a comida, a roupa, a limpeza do jardim costumam ser feitas por empresas.

¹⁵ Apesar de Pistrak ter elaborado sua proposta educacional em uma conjuntura de implementação do regime socialista, ou seja, diferente da que vivemos, consideramos que sua premissa em relação ao trabalho é adequada ao momento atual: *“...o trabalho ocupa um lugar essencial na questão da realidade atual. No fundo, poderíamos definir a realidade atual da seguinte forma: luta pelas formas sociais novas do trabalho. A partir daí o trabalho se encontra no centro da questão, introduzindo-se na escola como um elemento de importância social e sociopedagógica destinado a unificar em torno de si todo o processo de educação e de formação.”* (Pág. 42).

fato, não necessariamente implica na segunda. Entretanto, a observação da prática enriquece essa discussão. Para o autor: “*O trabalho moderno vem constituindo trabalhadores novos em consciência, com novo saber, nova capacidade de entender-se e de entender a realidade, as leis e a lógica que governa a natureza e a sociedade.*” (Arroyo,1991:163). Por isso, a teoria e a prática educativa não poderiam ficar alheias aos processos educativos que passam pela produção material da existência humana. A escola continua sendo uma das instituições privilegiadas, onde é possível construir um referencial crítico com os alunos. Esse referencial crítico: capacidade de analisar, avaliar e prever — que também contribui para qualificação profissional, deve servir para o questionamento dos papéis das várias instituições sociais, inclusive da escola e da empresa. Dessa forma, seria possível fortalecer a sociedade civil, e esta assumiria uma condição mais ativa.

Arroyo apresenta as visões em que tem sido pensada a relação entre trabalho e educação. A primeira é o *pessimismo culturalista*, essa visão defende que as tradicionais formas de relação homem – natureza na produção familiar e no trabalho autônomo seriam mais educativas do que as novas formas de trabalho fabril. A preocupação da escola, dentro dessa visão, seria com a forma de preparar os jovens para resistirem aos “estragos” educativos e culturais trazidos pelas novas formas de trabalho. Há, portanto, uma defesa das velhas formas de produção e de relações sociais.

A segunda visão é o *determinismo tecnológico*, para qual os avanços tecnológicos seriam uma invenção malévola, imposta sobre os seres humanos que os impele e domina sob o jugo do trabalho moderno. Este, por sua vez, ameaçaria o espaço de afirmação do ser humano abstrato, imanente. O que se destaca nessa visão é a concepção essencialista do ser humano presente na teoria tradicional da educação. Para se contrapor a essa visão, Arroyo ressalta que “*O trabalho não é princípio educativo por princípio ou qualquer a priori. Como também as novas tecnologias não são deseducativas por princípio, ou a priori.*” (Arroyo,1991:168).

Entendemos que há uma contradição presente no pensamento educacional: por um lado, não se pode negar as conseqüências positivas de várias mudanças trazidas pelo avanço científico-tecnológico; por outro lado, temem-se que elas levem a conseqüências morais, sociais e culturais deseducativas. Essa contradição parece ter impedido que a escola atualize seus métodos, estratégias e cultura em combinação com as mudanças sócio-culturais – marcadas pelos avanços tecnológicos. Poderíamos dizer que a escola tem uma atitude introspectiva, voltada para si mesma, que a leva a repetir modelos (como o de gestão de empresas), dificultando que crie seus próprios e mais adequados. O que consideramos importante é que os educadores repensem as implicações que a atitude introspectiva geram a luz das mudanças sócio-culturais.

5.5. A cultura organizacional como fator de inovação e mudança

A sociedade tem vivenciado várias mudanças culturais e sócio-econômicas. É possível destacar, entre as mudanças, a que alterou o regime de acumulação de capitais e o modo de regulamentação social e política. Segundo Harvey (1996: 124), essa mudança aconteceu em função da passagem do fordismo-Keynesianismo¹⁶ para o regime de acumulação "flexível". Este último pode ser associado aos processos de trabalho e aos mercados mais flexíveis de mobilidade geográfica e de rápidas mudanças práticas de consumo. O fordismo representou o reconhecimento de que produção em massa implicava em consumo de massa, na implementação de um novo sistema de reprodução da força de trabalho, e em uma nova política de controle e de gerência da produção.

Como decorrência dessas mudanças, foram criadas uma nova estética, uma nova psicologia, e ainda, resultante dessas últimas, uma sociedade que se intitula democrática, modernista, racionalizada e populista. Concordamos com

¹⁶ Keynes considerava que o capitalismo poderia ser controlado através da intervenção do estado e de um conjunto de estratégias administrativas científicas. O período de grande expansão das economias mundiais, entre 1945 e 1973, tem a marca do fordismo e keynesianismo. O fordismo consolidou-se, enquanto sistema de produção e acumulação, respaldado pelo Estado que forneceu infra-estrutura política e material (Harvey, 1996).

Harvey ao afirmar que o fordismo do pós-guerra pode ser visto menos como um mero sistema de produção em massa do que como um modo de vida total. Dentro da perspectiva de acumulação flexível, a vida da sociedade seria marcada:

*" por um confronto direto com a rigidez do fordismo. **Ela se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho**, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, **sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional.** (...) envolve rápidas mudanças dos padrões do desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego no chamado 'setor de serviços', bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas" (Harvey,1996: 140) (grifos meus)*

Além das características da acumulação flexível relacionadas à flexibilidade do processo de trabalho e à inovação, merecem destaque outras que envolvem controle de informação, de conhecimento e de grandes empresas sobre as pequenas, são elas:

- criação de novas formas de coordenação e aglomeração apoiadas em complexos e variados arranjos de subcontratação de pequenas empresas por grandes corporações (multinacionais)¹⁷, a Benetton é um exemplo. (pág. 150)
- o conhecimento técnico e científico sempre foi determinante para competitividade de uma empresa. Hoje, ele tornou-se mercadoria produzida e vendida, segundo à lógica do mercado. As verbas para pesquisa, em universidades e institutos, são alocadas de acordo com uma demanda analisada, organizada e especificada; (pág. 151)
- a qualidade da organização passou a ser um diferencial na medida em que possibilita lidar com a dispersão, rapidez e mobilidade de produtos, demandas, capitais, etc. . Essa qualidade é determinada, também, pelo acesso, controle e

¹⁷ Segundo Kucinski (1981), empresas multinacionais são resultantes de "... um longo processo de concentração de capital e monopolização da produção, que fez de cada uma delas a detentora, hoje, de uma fatia substancial do mercado mundial no setor que atuam — dividido com apenas meia dúzia de outras empresas da mesma espécie." pág. 27;

análise das informações (Tecnologia de Informação, para maiores informações, ver Castells, 1999). Somente assim é possível coordenar de maneira centralizada atividades descentralizadas;

A acumulação flexível caracteriza o modo de produção capitalista, na atualidade, influenciando sobremaneira as novas formas de se gerir as empresas. Assim, a gestão das práticas produtiva tem se alterado ao longo do tempo, no interior das empresas, incorporando as inovações tecnológicas buscando se adaptar a uma economia de mercado competitiva e excludente.

Juntamente com essas mudanças, contingências históricas¹⁸ levaram as empresas - principalmente as multinacionais - a adquirirem enorme força política. Financiando campanhas ou fazendo *lobby* começaram a ter, desde a revolução industrial, uma grande ingerência em assuntos trabalhistas e sociais.

Para os profissionais da área de educação é fundamental compreender como os aspectos relacionados ao modo de produção, à dinâmica dos mercados e à ingerência destes nas decisões políticas, se articulam e intervêm nas oportunidades e escolhas possíveis às pessoas. Acreditamos que é obrigação da escola, através de seu currículo e atividades pedagógicas propiciar o entendimento dessa articulação e intervenção.

Nesta parte, são apresentadas as caracterizações das culturas organizacionais das empresas pesquisadas e a relação com as estratégias que elas têm criado para melhorar a resolução de problemas, o aproveitamento dos recursos humanos, a motivação dos funcionários, a organização do trabalho, etc. O objetivo dessa análise foi avaliar como tem se desenvolvido, na prática, a articulação entre cultura organizacional e gestão para mudanças.

¹⁸ Com a abertura e globalização dos mercados, algumas empresas passaram a ter poder econômico e político equivalentes ou maiores que de alguns Estados;

Sendo assim, nossa meta foi compreender como a empresa, elemento ativo e forjado pelo próprio sistema sócio-político-econômico, se adapta ao enfrentar as dificuldades com as quais se depara. Quais estratégias estão sendo criadas para sobreviver em uma sociedade em constante mudança? O que é possível aproveitar de suas estratégias de planejamento, avaliação, comunicação e organização? Quais valores estão sendo incorporados ao universo empresarial como fator de sucesso?

Para tanto, reconhecemos as conquistas das empresas no campo da gestão de processos e de pessoas. Contudo, ressaltamos que permanece a certeza de que essas conquistas não transformaram as empresas em "paraísos" na Terra onde, longe dos problemas, seus funcionários só têm satisfação no trabalho. Ainda há resistência, embargos, boicotes, etc. Constatamos, através das observações e entrevistas, que ainda há contradições entre o discurso da empresa e o que efetivamente acontece em seu interior. Um exemplo disso pode ser observado no depoimento do funcionário de uma das empresas que fazem parte do universo da pesquisa. A proposta da entrevista era que ele falasse sobre o que considerasse significativo em relação ao seu ambiente de trabalho, à missão e aos valores preconizados pela empresa.

O funcionário, em sua entrevista, chamou atenção para o que considera positivo e negativo na gestão da empresa. O aspecto positivo é o fato de garantir que a empresa é ética. Em suas negociações com clientes e fornecedores, não suborna e não aceita suborno. Disse que é a pessoa que pode atestar isso porque está na linha de frente, vendendo. Ressalta que os funcionários, ao serem contratados, assinam um contrato de ética que norteia todo seu comportamento dentro e fora da empresa.

Os aspectos apresentados a seguir são os que considerava negativos:

a) O departamento de relações públicas, em parceria com algumas ONG's, desenvolve um trabalho assistencial. Para tanto, criou grupos de voluntários para

atuar em instituições como asilos, orfanatos, escolas, etc. Não há imposição da empresa, sua intervenção é no sentido de capitalizar o desejo e vontade dos funcionários de participar de um trabalho comunitário. Entretanto, acredita que o alto escalão da empresa sabe que, no futuro, demonstração de responsabilidade social será um grande diferencial competitivo. Assim, o trabalho voluntário que desenvolvem é comunicado à sociedade de várias formas, até na mensagem de espera do telefone, constituindo-se assim um marketing subliminar.

b) O entrevistado questiona as políticas motivacionais. A empresa tem uma lucratividade absurdamente alta. Entretanto, a participação nos lucros dos funcionários é muito baixa, não tem distinção entre os vários níveis hierárquicos, todos ganham um mesmo valor. Admite que para o pessoal da produção o valor é significativo, o problema é com os que têm salários mais altos. Para estes, o valor, comparativamente é baixo, deixando-os desmotivados.

c) Observa que a comunicação é péssima, pois as informações não fluem dos níveis hierárquicos superiores para os inferiores. Atribui este fato à incompetência dos próprios funcionários que, em suas palavras: "*...nos níveis mais altos é muito desculpada, maquiada e não é punida. Isso faz parte da cultura organizacional da empresa.*"

d) Os diretores da matriz, quando vêm ao Brasil, determinam que a lucratividade deve aumentar, aqui na subsidiária, aceitam e repassam ao consumidor. Qualifica essa atitude da matriz de ganância exagerada, e da subsidiária de submissão.

e) Apesar de ter como mote o tema INOVAÇÃO, a fábrica de Sumaré — a primeira no Brasil — está completamente ultrapassada, com equipamentos obsoletos. Por outro lado, a fábrica de Itapetininga tem o que há de mais moderno.

f) Seus produtos são os melhores, mas também os mais caros. Poderia faturar mais se fosse mais competente, no seu modo de produção e mais competitiva, na maneira de se inserir no mercado.

g) Muitos funcionários usam a empresa como "mãe", assim ela fica parecida com as estatais nos defeitos e vícios.

A competência da empresa é criticada pelo funcionário, demonstrando uma compreensão de que o desempenho, no geral, poderia ser melhor. Por outro lado, sua crítica atenta e aguçada revela um compromisso de quem espera, gostaria e se empenharia para que a coerência entre discurso e prática continuasse sendo buscada.

No Apêndice III, estão descritas as observações e as entrevistas feitas nas empresas pesquisadas. A seguir, apresentamos as conclusões realizadas a partir dessas observações.

5.6. Uma análise comparativa entre as diferentes estratégias de gestão

A análise das informações, obtidas a partir das observações e entrevistas, indica que a **qualidade do desempenho** das empresas depende menos da condição de serem multinacionais ou nacionais, do que de um conjunto de fatores relacionados à gestão. As empresas multinacionais trazem, em sua bagagem, experiência, tecnologia, uma cultura organizacional bem definida e recursos, uma vez que já foram bem sucedidas, em seus países de origem. Por isso, elas têm condições de se instalarem em outros países com vantagens. As empresas nacionais que possuem as mesmas características, não ficam em desvantagem em relação as multinacionais, a Empresa Brasileira de Aeronáutica (EMBRAER) é um exemplo.

Os resultados da pesquisa indicam, portanto, que os fatores que determinavam a qualidade do desempenho eram: a) características da gestão dos processos produtivos, b) o que era definido como valores básicos, c) como tratavam o conhecimento e d) atitude em relação aos funcionários. Esse conjunto de fatores determinava a **singularidade** da cultura organizacional de cada empresa, apesar de haver certas semelhanças entre elas.

a) Características da gestão dos processos produtivos e da organização do trabalho

Dentre as empresas pesquisadas observamos variedade na maneira de gerir os processos produtivos. Dessas, as bem sucedidas não usam as mesmas estratégias e nem adotam, exclusivamente, o modelo japonês de gestão, bastante divulgado no mundo. Elas procuram as estratégias mais adequadas à sua conjuntura: situação em relação ao mercado, área específica de atividades, recursos humanos e materiais disponíveis, etc. Por isso, não observamos duas empresas bem sucedidas que fossem totalmente iguais, cada uma era singular. O que possuem em comum é o extremo cuidado com os fatores que afetam a vida interna e externa da empresa, como sua cultura organizacional.

Três empresas, duas nacionais e uma multinacional, entre as seis pesquisadas, usavam alguns elementos do modelo japonês de gestão. A transposição do modelo, entretanto, não era literal — e, provavelmente, nem poderia, em função das diferenças culturais entre o Japão e o Brasil. O que observamos como importante foi a **flexibilidade** assumida ao buscar solução para os problemas. O trabalho em equipe, a valorização dos funcionários (incluindo os da linha de produção) e a criação de conhecimento estavam intimamente relacionados. Partiam do princípio que o funcionário deveriam ter mais condições para analisar a conjuntura e os problemas e, conseqüentemente, era o mais capacitado para elaborar soluções. Durante o processo de identificação do problema, a análise e a elaboração de solução o conhecimento era criado. Assim, o trabalho em equipe configurava-se como a estratégia, baseada na valorização do funcionário, que possibilitava a criação de conhecimento.

O trabalho em equipe era utilizado em três das empresas pesquisadas (U, Z e W, vide Apêndice III) denotando o reconhecimento de sua eficiência, enquanto forma de organização do trabalho. Nos três casos, o trabalho em equipe estava associado à: solução de problemas, promoção de condições para a inovação,

superação de dificuldades e melhoria da comunicação entre pessoas e entre departamentos.

A valorização dos funcionários era, visivelmente, assumida em cinco das seis empresas pesquisadas, sendo que na empresa V com enfoque diferente das demais. Nela, o trabalho em equipe não apareceu como uma estratégia importante. Tampouco, a criação de conhecimento foi identificada como prioridade. Entretanto, a rotação horizontal dos funcionários em várias funções, visando que todos conheçam os procedimentos dos vários departamentos, proporcionava uma troca construtiva de informações. O funcionário levava para sua nova função as informações adquiridas anteriormente, e tinha a possibilidade de agregar novas. Esse processo, conduzido de maneira adequada, tendia a gerar conhecimento, principalmente, por causa de seu dinamismo.

A valorização do funcionário aparece, também, na autonomia que os gerentes possuíam ao desempenhar suas funções. A socialização periódica de informações configurava-se como uma maneira de trabalhar coletivamente. Menos sistemática e mais dispersa que o trabalho em equipe, a socialização de informações era um elemento fundamental. Ela acabava funcionando como motivadora, gerando oportunidades de se discutir pontos de vista e, conseqüentemente, caminhos para se elaborar novas soluções para os problemas.

Uma outra característica que diferenciou a empresa V das demais foi o enfoque integrador de seus projetos e campanhas, junto aos funcionários. As campanhas citadas pelos entrevistados, durante a pesquisa, abordavam aspectos que de alguma forma eram significativas para todos os funcionários, por exemplo, a da Alimentação Solidária. A integração acontecia na medida que o esforço de cada pessoa para evitar o desperdício de comida era somado ao de seus companheiros por uma causa nobre e social.

O trabalho junto à comunidade onde a empresa estava inserida acontecia em quatro das seis empresas. O trabalho era dirigido prioritariamente às escolas. A justificativa era o fato da escola, ao desempenhar sua função, agregar pessoas, facilitando o acesso e a organização do trabalho. Outro aspecto importante, apresentado como justificativa dessa escolha, é a relevância social de se trabalhar com crianças e jovens, contribuindo para sua formação. Lembramos, ainda, que do ponto de vista da empresa, trabalhar com a comunidade era mais uma forma de marketing, na medida em que levava a marca da empresa a novos potenciais consumidores.

É bom lembrar que na empresa Y, o trabalho junto à comunidade tinha um caráter estratégico, pois as escolas tornaram-se fornecedoras de sua matéria-prima (vide Apêndice III). Por outro lado, essa empresa e a W proporcionava aos seus funcionários algumas horas semanais pagas para realizarem trabalhos comunitários. A escolha da instituição e de como trabalhar era negociada pelo funcionário com a empresa.

A empresa X não apresentou, de forma sistemática, nenhum dos elementos de gestão, presentes nas demais empresas pesquisadas. Esse fato determinou sua diferença em relação às outras. De acordo com o Apêndice III, foram observadas as condições precárias de trabalho, a falta de cuidado com a preservação do meio ambiente, etc. apesar da importância estratégica no seu ramo de atividades e da importância sócio-econômica para a cidade onde se localizava. A empresa X, portanto, é um exemplo de que os elementos analisados aqui podem ser considerados como fatores determinantes para uma gestão eficiente e eficaz. Lembramos, ainda, que esses elementos são necessários, apesar de não serem suficientes, uma vez que a qualidade do desempenho também é determinada por fatores externos à empresa.

b) o que é definido como valores básicos

Definir os elementos da cultura organizacional: missão, valores, pressupostos, etc. serve para construção da identidade de qualquer instituição. As empresas, que já definiram esses elementos, costumam apresentá-los para os funcionários e o público externo: clientes, fornecedores e sociedade. A divulgação dos elementos, que compõem a cultura organizacional da empresa, disponibiliza um conjunto de referências sobre sua conduta ética e a maneira como trabalha. Para os funcionários, as referências orientam sobre as atitudes e os comportamentos que se espera deles. Para o público externo, conhecer a cultura organizacional da empresa permite uma avaliação das condições em que os produtos e serviços são criados, e se essas condições se afinam com seus valores e sua filosofia.

Segundo os dados levantados na pesquisa, duas empresas multinacionais, W e U, definiram e apresentavam sua cultura organizacional, para o público interno e externo. Duas nacionais, Z e Y, em função da reestruturação que estavam realizando, caminhavam para a definição. Ao reorganizar, ou organizar, suas metas, suas estratégias e seus processos, provavelmente, os valores, os pressupostos, a missão e outros elementos da cultura seriam definidos.

A necessidade de preservação do meio ambiente tem conseguido espaço relevante, nas mídias. A empresa que toma medidas nesse sentido tem, em um primeiro momento, mais despesas. Mas é sabido que o retorno do que for investido é grande. As empresas estão implementando equipamentos com tecnologia mais avançada e desenvolvendo procedimentos e estratégias na linha de produção que causem menos impacto ao meio ambiente. São várias as razões apontadas para a opção por esse investimento. Uma delas é a maior consciência, preocupação e pressão da sociedade em relação às grandes tragédias ambientais

causadas pela atividade industrial e produtiva.¹⁹ A crítica por parte da sociedade e a cobrança de procedimentos industriais adequados tende a contribuir para maior atenção dos órgãos governamentais, no sentido de criar leis voltadas para a preservação e fiscalizar a atividade industrial.

Independente das motivações reais para as atividades de preservação do meio ambiente, observamos o cuidado com a diminuição de resíduos e com o tratamento de efluentes, por parte de algumas empresas. Além disso, outra preocupação era com a reeducação de atitudes e de comportamento dos funcionários no sentido de separar o lixo que produziam durante seu trabalho. Para tanto, havia lixeiras específicas para papel, plástico, vidro e material orgânico que, posteriormente, eram enviadas para reciclagem.

Apesar dos cuidados com a preservação do meio ambiente ser uma forte tendência, ainda existem empresas, como a X, com estrutura e procedimentos reconhecidamente impróprios, nesse aspecto. Suas falhas e deficiências implicavam em insalubridade e insegurança para seus funcionários, além de prejuízos ao meio ambiente. Dentre as seis empresas pesquisadas, cinco (Z, Y, W, V e U) manifestaram grande preocupação e investimentos nessa área.

c) O tratamento dado ao conhecimento e à inovação

Nas cinco empresas bem sucedidas (Z, Y, W, V, U), o conhecimento era considerado fundamental para a promoção de inovações e a melhoria de processos e de competitividade. A criação de conhecimento era estimulada através da organização do trabalho em equipe, como nas empresas Z, W e U. Consideramos que outra forma em que se manifestava a valorização do

¹⁹ Em "O que é Comunicação Empresarial", Nassar (1997) associa a recente preocupação das empresas com a preservação do meio ambiente a repercussão, junto a opinião pública, de tragédias como as ocorridas em Minamata, no Japão - contaminação com mercúrio; Chernobyl, na Ucrânia - explosão e vazamento de material radioativo; no Alaska, - vazamento de petróleo; etc. Outros consideram que esta é uma preocupação maior dos próprios empresários para que não se esgotem os recursos naturais, sendo assim, faz-se necessário preservar.

conhecimento era nos projetos de pesquisa de Mestrado e de Doutorado de seus funcionários sobre o trabalho desenvolvido na empresa Y.

Na empresa W, a importância atribuída à criação de conhecimento era mais perceptível. Nela, além do trabalho em equipe, a valorização do funcionário implicou no treinamento, no custeio de cursos de graduação e aperfeiçoamento e na liberação de tempo para pesquisa.

d) A atitude em relação aos funcionários

Até pouco tempo atrás, as empresas não se preocupavam em ter um discurso e, em boa medida, ações que demonstrassem atenção com a satisfação dos funcionários. Suas metas eram somente produzir e gerar lucro, utilizando-se dos recursos humanos e materiais. O indivíduo, enquanto funcionário, servia aos objetivos das empresas sem nenhuma consideração às suas necessidades físicas e psicológicas e à sua subjetividade.

Atualmente, como resultado das lutas sindicais e da incorporação de conhecimentos da área de Psicologia na administração, a preocupação com o bem-estar do funcionário é fortemente anunciada pelas empresas. Argumenta-se que, estando ele satisfeito, as perdas e as falhas na produção ou nos serviços tendem a diminuir, além disso, sua produtividade tende a crescer e com ela o lucro. A criação do *Endomarketing* (Bekin, 1995), que compreende estratégias voltadas para a satisfação do funcionário, é uma demonstração de como algumas empresas estão lidando com esse aspecto. A premissa adotada por elas é que investir no funcionário tem retorno seguro. Por isso é possível ver empresas estimulando seus funcionários e investindo em:

- prêmios que podem incluir desde viagens, até equipamentos, eletrodomésticos ou mesmo bônus em dinheiro;

- oferta de cursos em áreas afins ou não com a atividade do funcionário. Também custeando cursos de graduação ou pós-graduação. O importante é seu interesse em fazer o curso;
- sessões de massagem, ginástica e trabalhos manuais (cerâmica, pintura, etc.), durante o período de trabalho para propiciar relaxamento;
- criação de coral, com ensaios no local de trabalho;
- *casual Friday* - às Sexta-feiras, a vestimenta é livre, todos podem vestir-se como quiserem, possibilitando um ambiente de descontração e interação;
- *happy hour* - encontro, após o horário de trabalho, em local de lazer: restaurante, bar, etc., com os mesmos objetivos do anterior;

Segundo a empresa W, a satisfação do funcionário seria resultado da prática, por parte de seus profissionais, de um conjunto de atitudes detalhadas no Contrato de Valores (ver Apêndice III). Essas atitudes, além de promover a satisfação dos funcionários, seriam determinantes para a qualidade do trabalho em equipe, da liderança e das relações interpessoais, fundamentais para se conseguir um bom desempenho da empresa. Na empresa U, acreditava-se que a satisfação do funcionário dependia da maneira como ele via e avaliava a empresa e suas políticas. Por isso, havia um monitoramento constante de suas opiniões para definição de estratégias relacionadas à gestão.

A pesquisa nas empresas revelou, entre outras, a tendência para cuidar da cultura organizacional como um importante fator para melhorar seu desempenho (Freitas, M. E. 1991). Dentre as características culturais observadas, destacamos a valorização do trabalho em equipe e da satisfação do funcionário e do conhecimento. Entendemos que essas características são fundamentais para a flexibilidade que têm possibilitado às empresas interagir com o ambiente externo incorporando e promovendo inovações tecnológicas e adaptando-se a elas.

Considerações Finais

O trabalho de pesquisa realizado teve como principal objeto o estudo das relações entre gestão e cultura interna em organizações. Esse objeto foi escolhido por considerarmos a cultura de uma organização: a interação simbólica através de normas, valores, hábitos, etc., um fator determinante na maneira como organizam o trabalho, tomam decisões, interagem com o seu em torno e exercem sua autonomia. Nesse sentido, a articulação entre gestão e cultura interna influencia na qualidade do desempenho da organização e também em suas condições para inovar e implementar mudanças, quando necessárias.

A pesquisa de campo foi realizada em duas fases. Na primeira fase, foi utilizado o método de estudo de caso, em dois estabelecimentos escolares públicos da cidade de Campinas. Na segunda fase, foi observado como a cultura organizacional era tratada nas empresas, no sentido de compreender essas instituições, usadas como modelo na administração de escolas. Os aspectos observados incluem as formas como organizam o trabalho, promovem inovações e enfrentam a necessidade de mudanças, etc..

Em relação à primeira fase, a análise das observações e entrevistas possibilitou observar, em maior ou menor grau, algumas características culturais que permeiam o cotidiano de boa parte das escolas públicas. Dentre as características destacamos que:

- a) os profissionais entrevistados, apesar de reconhecerem a importância e a validade do trabalho coletivo, não têm o hábito e as condições necessárias para trabalhar em grupo;
- b) as atividades pedagógicas, que envolvem planejamento e avaliação do trabalho e dos alunos, são preteridas em relação às atividades formais – a “paperada” que domina o cotidiano escolar: documentos, atas, boletins, etc. - revelando a predominância da lógica burocrática em detrimento da lógica profissional;

- c) o planejamento é encarado como uma peça formal, decorativa e não um instrumento fundamental de inovação e de transformação;
- d) alguns profissionais manifestaram dificuldade de exercer a autonomia, que lhes é garantida;
- e) havia um clima de acusação, em relação aos órgãos superiores de gestão e aos pais. Sobre estes últimos, não identificamos a visão deles como parceiros na educação dos alunos, ao contrário, a percepção manifestada era de que quando não contribuía, atrapalhavam;
- f) a avaliação do trabalho pedagógico não era vista como parte do processo de aprendizagem, era tratada como auditoria.

A análise das observações e das entrevistas realizadas, nas empresas, revelou, entre outras, a tendência para cuidar da cultura organizacional como um importante fator para melhorar seu desempenho (Freitas, M. E. 1991). Dentre as características culturais observadas, destacamos a valorização do trabalho em equipe e da satisfação do funcionário e do conhecimento. Entendemos que essas características são fundamentais para a flexibilidade que têm possibilitado às empresas interagir com o ambiente externo incorporando e promovendo inovações tecnológicas e adaptando-se a elas.

Por outro lado, a pesquisa bibliográfica nos permitiu identificar exemplos, na história da educação, que poderiam servir como referência para criação de uma cultura organizacional adequada à escola. Dentre eles destacamos: a valorização e implementação do trabalho coletivo na escola (Makarenko, 1986); a necessidade da escola ter como base, para orientar seu processo de ensino-aprendizagem, o estudo do trabalho socialmente útil (Pistrak, 1981); a importância de considerar as concepções prévias e os interesses dos alunos na definição do conteúdo e das atividades de ensino (Freinet, 1986).

Consideramos que as dificuldades enfrentadas pela escola estão associadas a uma conjuntura complexa. Esta conjuntura é caracterizada pela falta de um projeto de governo que proporcionasse a melhoria das condições de

educação no país e, conseqüentemente, promovesse a inclusão de um contingente enorme de excluídos. A falta de um projeto adequado que servisse como referência para todos, foi um dos motivos alegados para as dificuldades na definição dos projetos específicos para os estabelecimentos de ensino, pelos profissionais entrevistados. Em um sistema complexo, que lida com pessoas, como a escola, consideramos que se torna difícil construir sinergia sem se partir de um projeto comum, que agregue esforços e minimize as limitações de cada um. Para isso, também seria necessário criar-se uma linguagem comum, normatização e comprometimento.

Nas escolas, a participação de funcionários e alunos, nas decisões cotidianas, é pouco incentivada. As políticas e projetos educacionais são definidos pelo Ministério da Educação e da Cultura. Quando essas diretrizes chegam a escola, não há uma relação direta com a conjuntura em que a escola está inserida. Além disso, como os professores não participaram do processo de elaboração, conseqüentemente, torna-se difícil desenvolver o comprometimento necessário (Thurler, 2001). Assim, eles desconhecem, resistem e até tem real dificuldade de implementar o que foi estabelecido.

Pensamos que cada escola poderia cultivar seu perfil acadêmico e sua cultura organizacional. Contrariando a tendência vigente para a padronização rígida e universalizante: de currículo, de horários, de métodos, de avaliação e de outros aspectos. As escolas poderiam investir em identificar suas peculiaridades: localização, características culturais da clientela, perfil preponderante dos professores, etc., e valoriza-las. Essas peculiaridades poderiam ser usadas de forma positiva, possibilitando uma identidade para a escola. Como exemplo, em uma escola, se a formação preponderante de seus professores for na área das Ciências Humanas, provavelmente, suas maiores capacidades e seus principais interesses de pesquisa e de realização de projetos também serão nessa área. Nesse caso, ao invés de desconsiderar essa peculiaridade, esta deveria ser incorporada e incrementada como determinante do perfil acadêmico e da cultura

organizacional da escola. Essa atitude poderia criar, internamente, condições para o trabalho coletivo, maior cooperação e comprometimento de seus professores, promovendo maior coesão, sentido e sinergia no trabalho de todos.

Pensando no âmbito mais amplo de bairro ou de cidade, poderia ser gerada uma pluralidade de escolhas para os alunos com implicações positivas. Provavelmente, ter-se-ia uma escola com um perfil acadêmico voltado para Ciências Exatas, onde os alunos com maior interesse e facilidade para essa área, desde cedo, seriam contemplados. Outra, com um perfil voltado para Ciências Humanas: a literatura, a filosofia, as artes, etc. atrairia os alunos que se identificassem com essas áreas. O mesmo aconteceria com as escolas voltadas para as Ciências Biológicas. É bom lembrar que a valorização e incentivo a criação de um perfil acadêmico, da escola, não implicaria em exclusividade do trabalho com uma determinada área. A base comum de conhecimentos é necessária, e precisaria ser mantida. O que poderia ocorrer é a preponderância e a distinção do trabalho, na área que o corpo docente concentra sua formação e seus interesses.

Do ponto de vista dos alunos, desde cedo, cada um seria incentivado a conhecer seus interesses e suas habilidades; a exercitar sua capacidade de escolha e de se comprometer. Para a comunidade, a implementação dessa proposta poderia gerar uma emulação saudável, pois profissionais motivados, trabalhando em suas áreas de interesse, tendem a desempenhar seus papéis com mais qualidade;

Concluimos que a escola costuma atribuir a responsabilidade pelas dificuldades que enfrenta, ao desempenhar seu papel, à desestruturação da família, à política do governo de contenção de investimentos e à conjuntura social, caracterizada pela crise moral e ética e injustiça social. Entretanto, ao procurar causas externas para o problema, há uma tendência para isentar-se da responsabilidade, dificultando a busca de soluções. A partir desse fato, a escola

tende a assumir uma posição passiva a quem somente cabe esperar uma mudança de setores externos. Além disso, a importância dada à inovação e à gestão para promover mudanças deveria ser constante e maior que na empresa, onde é possível padronizar a matéria-prima, os produtos e os procedimentos. Na escola, os alunos, por princípio, são diferentes entre si. Assim, o que funcionou para alguns, como método de aprendizagem, não funciona para os outros, não existindo, portanto, o método universal na escola, que serve para todos com a mesma eficiência.

Ressaltamos, também, que o papel da escola é fundamental para a sociedade. Talvez seja natural a escola ser mais conservadora e cuidadosa para não correr o risco de prejudicar os alunos com mudanças inadequadas. Para as empresas, isso não se constitui um problema tão grave, uma vez que o risco da experimentação é por conta delas próprias. Já os possíveis erros das escolas trariam conseqüências para toda a sociedade. Por outro lado, o cuidado não deveria ser excessivo e contraproducente, deixando a escola lenta e obsoleta.

Finalizando, sugerimos a incorporação de estudos sobre cultura organizacional, sua relação com a gestão e seu impacto no desempenho do estabelecimento de ensino, no currículo de formação de professores. No âmbito dos estabelecimentos escolares, seria necessário analisar a relação entre a cultura organizacional e a gestão praticada e, caso ela se revele inibidora de mudanças, fomentar uma *política de desenvolvimento* (Thurler, 2000) baseada em valores e hábitos diferentes dos atualmente praticados. Essa política deve possibilitar a preponderância da lógica profissional, ao invés da burocrática; a organização coletiva do trabalho; a parceria com os pais no enfrentamento do desafio de educar; a visão de avaliação como parte de um processo e não como seu fim; e a perspectiva de um ensino inovador e dinâmico. Acreditamos que, através das mudanças na educação discutidas aqui, seria possível “construir a ponte” entre a realidade tão adversa, que vivemos e a sociedade mais justa e humana, que desejamos.

.....

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ARISMENDI, Alcira L. de. *Pedagogia e Marxismo*. Havana: Editora nacional de Cuba, 1965. 256 pág.

ARROYO, Miguel G.. Revendo os vínculos entre trabalho e educação: elementos materiais da formação humana. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *Trabalho, Educação e Prática Social: Por uma teoria da formação humana*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. 163-216

BEKIN, Saul F. *Conversando sobre Endomarketing*. São Paulo: Makron Books, 1995. 156 pág.

BERLIM, Clara G.. Dizer não e dar limites: postura dos educadores é decisiva para estabelecer regras de comportamento. *Revista do Professor*, Porto Alegre, 17 (68), 40-41, out./dez. 2001.

BRANDÃO, Carlos R. *O que é Método Paulo Freire*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*, de 5 de Outubro de 1988. São Paulo: Editora Saraiva, 1999. 273 pág. (Coleção Saraiva de Legislação)

BRESSAN, Flávio. O Método do estudo de caso. *Administração on Line*. Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado, volume 1, n. 1, Jan/Fev/Mar-2000. Disponibilidade e acesso < <http://www.fea.usp.br> > acesso: 04/08/2001.

BRYAN, Newton A. P. Desafios educacionais da presente mutação tecnológica e organizacional para a formação de professores do ensino tecnológico. In: BICUDO, Maria A. V., SILVA JÚNIOR, Celestino A. (orgs.) *Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996. 153 pág. 39- 47(Seminários e Debates)

CAMPINAS. *Lei Orgânica do Município*. 1996. Campinas: Câmara Municipal de Campinas, 1996.

CARVALHO, Antônio V. de. *Aprendizagem organizacional em tempos de mudança*. São Paulo: Pioneira, 1999. 206 pág. (Biblioteca pioneira de administração e negócios)

CASTELLS, Manuel. *Novas Perspectivas Críticas em Educação*. Tradução de Juan Acuña. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. 140 pág.

_____. *A Era da Informação: Economia, sociedade e Cultura*. Tradução de Roneide Majer. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1999. 617 pág. (volume 1 - A Sociedade em Rede).

- CASTORIADIS, Cornelius. *A Instituição Imaginária da Sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. 418 pág.
- CASTRO, Cláudio de Moura. *Desenvolvimento Econômico, Educação e Educabilidade*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro/FENAME, 1976. 82 pág.
- CHAGAS, Ana Maria Resende; SILVA, Frederico A. B. da; CORBUCCI, Paulo R.. *Gasto Federal com Crianças e Adolescentes: 1994 a 1997*. Brasília: Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão/ Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, Jan/2001. Texto para Discussão no. 778.
- CORTELLA, Mario Sergio. *A Escola e o Conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos*. 2ª ed.. São Paulo: Editora Cortez, 1999. 166 pág. (Coleção prospectiva, 5)
- _____. Educação para sensatez. *Revista Educação*. São Paulo, ano 28, no. 246, pág 74, Out. 2001.
- DEVRIES, Rheta. *A ética na educação infantil: o ambiente sócio-moral na escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. 328pág.
- DOLTO, Françoise. *Tudo é linguagem*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1999.
- DRUCKER, Peter. *As Novas Realidades*. São Paulo: Editora Pioneira, 1993. 239 pág.
- FAORO, Raimundo. *Os Donos do Poder: formação do patronato político brasileiro*. Porto Alegre: Ed. Globo, 1976. (2º. v)
- FÉLIX, Maria de Fátima Costa. *Administração Escolar: um problema educativo ou empresarial?* São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984.
- FERNANDES, Francisco das C.. Em defesa da educação pública de qualidade. In: *Educação para todos: avaliação da década*. Organização: CENPEC. Brasília: MEC/INEP, 2000. 209 pág.
- FORQUIN Jean-Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Tradução: Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: ArtMed, 1993. 208 pág.
- FORRESTER, Viviane. *O horror econômico*. Tradução: Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1997. 154 pág. (Coleção Ariadne)

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 198. 295 pág.

FREINET, Élise. *Nascimento de uma Pedagogia Popular: os métodos Freinet*. Lisboa: Editorial Estampa, 1978. 472 pág. (Biblioteca de Ciências Pedagógicas)

FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. 79 pág.

FREITAS, L. C.. Neotecnicismo e formação do educador. In: ALVES, Nilda (org.) *Formação de professores: pensar e fazer*. São Paulo: Editora Cortez, 1996. pág. 89- 102.

FREITAS, M. E. *Cultura organizacional: formação, tipologias e impactos*. São Paulo: Editora Makron, McGraw-Hill, 1991. 140 pag.

_____. *Cultura organizacional: identidade, sedução e carisma?*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1999. 180 pag.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 2000. 231 pág.

GEERTZ, Clifford. *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989. 323 pág.

GENTILLI, Pablo e SILVA, Tomas Tadeu da (org.) *Neoliberalismo, Qualidade total e Educação: Visões Críticas*. Petrópolis: Vozes, 1997. 204 pág.

HARVEY, David. *Condição Pós-moderna: Uma Pesquisa sobre as Origens da Mudança Cultural*. Tradução de Adail Ubirajara Sobral. São Paulo: Edições Loyola, 1996. 349 pág.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Tradução: Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: ArtMed, 1998. 150 pág.

KUENZER, Acácia Z. A reforma do ensino técnico no Brasil e suas conseqüências. In: FERRETTI, Celso J., SILVA JÚNIOR, João dos R., OLIVEIRA, M.R.N. (orgs.). *Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?* São Paulo: Xamã, 1999. 166 pág.

LEFEVRE, H.. *A Vida Cotidiana no Mundo Moderno*. São Paulo: Ed. Atica, 1992.

LÉVY, Pierre. *As Tecnologias da Inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993. 203pág.

- LINHARES, Célia F. S.. Trabalhadores sem trabalho e seus professores: um desafio para a formação docente. In: ALVES, Nilda (org.) *Formação de professores: pensar e fazer*. São Paulo: Editora Cortez, 1996. 103 pág. 9-36.
- LOBROT, Michel. *Para que serve a escola?* Lisboa: Ed. Terramar, 1995. 170 pág.
- LURIA, A. R. *Pensamento e Linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- MAKARENKO, Anton S.. *Poema Pedagógico*. Tradução: Tatiana Belinky. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1985. 277 pág.
- MALAVAZI, Maria M. S.. *Os pais e a vida escolar dos filhos*. 2000. 316 f. Tese (Doutorado em Metodologia da Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas.
- MATERI, Lilia E. H. & BÄHLER, N. R.. *Administracion Escolar: Planeamento Institucional*. Buenos Aires: Ed. El Ateneo, 1986.
- MAXIMIANO, Antonio Cesar Amaru. *Introdução à Administração*. São Paulo: Atlas, 1995. 476 pág.
- McKENNA, Regis. *Marketing de Relacionamento: Relationship Marketing*. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1992. 254 pág.
- MELLO, Guiomar Namó de. A supervisão educacional como função: aspectos sociológicos, ou sobre a divisão do trabalho escolar. *Cadernos do CEDES*, (6):51-59, jun. 1982.
- MORIN, Edgar. A Alma do cinema. In: XAVIER, Ismail (org.). *A Experiência do Cinema: antologia*. São Paulo: Ed. Graal, 1983. 145-172.
- MUYLAERT, Roberto. *Marketing Cultural: Comunicação Dirigida*. São Paulo: Editora Globo, 1995. 291 pág.
- NASCIMENTO, Clara Germana de Sá Gonçalves. *Gestão educacional e formação de professor*. 1997. 142 f. Tese (Doutorado em Administração Escolar) - Faculdade de Educação, Universidade de Campinas. Campinas.
- NASSAR, Paulo e FIGUEIREDO, Rubens. *O que é Comunicação Empresarial*. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1997. 92 pág.
- NONAKA, Ikujiro, TAKEUCHI, Hirotaka. *Criação de Conhecimento na Empresa*. Rio de Janeiro: Campus, 358 pág.
- OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. *Escola ou empresa?* Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. 180 pág.

OSTROWER, Fayga. *Criatividade e Processos de Criação*. Petrópolis: Vozes, 1987. 187 pág.

PARO, Vitor Henrique. *Administração escolar: introdução crítica*. São Paulo: Cortez, 2000. 175 pág.

_____. Parem de preparar para o trabalho!!! Reflexões acerca dos efeitos do Neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In: FERRETTI, Celso J., SILVA JÚNIOR, João dos R., OLIVEIRA, M.R.N. (orgs.). *Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?* São Paulo: Xamã, 1999. 166 pág.

PERRENOUD, Philippe. *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação: Perspectivas Sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993. 207 pág. (Temas de Educação, 3)

_____. *Dez novas competências para ensinar*. Tradução: Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: ArtMed, 1998. 192 pág.

PIMENTA, Maria A. de A.. *As Mídias na Escola: Comunicação e Aprendizado*. 1995. 111f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Escola de comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

PISTRAK, M. M.. *Fundamentos da Escola do Trabalho*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981. 170 pág.

PONTES, Iara M. *Reforma educacional, sistema de ensino público no Brasil e interesses capitalistas: qualidade total e teoria do capital humano*. Dissertação de Mestrado. FE- UNICAMP, Campinas-SP, 2002.

REGO, Francisco G. T.. *Comunicação Empresarial, Comunicação Institucional: conceitos, estratégias, sistemas, estrutura, planejamento e técnicas*. São Paulo: Summus, 1986. 179 pág.

SACRISTAN, J. Gimeno. *Poderes Instáveis Em Educação*. Tradução: Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Ed. Artmed, 1999. 287 pág.

_____, Gómez, A. I. Pérez. *Compreender e transformar o ensino*. Tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998. 396 pág.

SILVA, Tomaz T. (org.). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 1995. 243 pág. (Coleção Estudos Culturais em Educação)

SINGER, Peter. *Ethics*. Oxford: Oxford University Press, 1994.

TERRA, José Cláudio Cyrineu. *Gestão do Conhecimento: O grande Desafio empresarial: uma abordagem baseada no aprendizado e na criatividade*. São Paulo: Negócio Editora, 2000. 283 pág.

THOMPSON, John B. *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. Petrópolis- RJ: Vozes, 1995. 427 pág.

THURLER, Monica Gather. *Inovar no interior da escola*. Tradução: Jeni Wolff. Porto Alegre: ArtMed, 2001. 216 pág.

TORRES, Silvana. *Marketing de Incentivo*. São Paulo: Atlas, 2001. 157pág.

WERNECK, Hamilton. *Se você finge que ensina, eu finjo que aprendo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992. 87 pág.

WOMACK, James P., JONES, Daniel T., ROOS, Daniel. *A máquina que mudou o mundo*. Tradução: Ivo Korytowski. Rio de Janeiro: Campus, 1992. 347 pág.

APÉNDICE I

ENTREVISTA

1. Qual o nome?
Cargo?
Função?
Há quanto tempo na escola?
2. Quantos alunos?
Quantas turmas?
Quantos turnos?
Quantas séries?
Quantos professores?
3. Como os alunos são avaliados?
4. Como tem sido o desempenho dos alunos?
5. Tem alguma informação sobre o desempenho e destino dos alunos após saírem da escola?
6. *Como os alunos chegam no 1º ano? Alfabetizados?*
7. Na sua opinião, como tem variado o desempenho dos alunos: ao longo da escolarização e alfabetização?
8. Como avalia as condições de vida e de estudo dos alunos?
9. Quais características o aluno deve ter ao concluir sua escolarização?
10. Qual é o perfil do educador adequado às demandas da sociedade ? Quais são as habilidades, atitudes e conhecimentos que deve possuir?
11. Como a escola deve ser administrada/gerida, para cumprir seu papel? São necessárias mudanças? Quais?
12. *As instalações da escola são suficientes para cumprir seu papel? Se não, o que é necessário mudar?*
13. Em quais aspectos a escola é deficiente?
 - Comunicação
 - Recursos técnicos
 - Recursos humanos
 - Relações públicas
14. Como vê a escola inserida na sociedade? Papel? Importância?

APÊNDICE II

Professora X

Cargo: professora IV Função: professora 3ª série

Tempo na escola: 15 anos

1. Como os alunos são avaliados?

Não tomou conhecimento da resolução sobre a avaliação. PMC prevê que os professores se atribuam até 6 ao aluno, os 4 restantes ficam para auto-avaliação (foi o que o coordenador pedagógico informou). A auto-avaliação prevê: higiene, fazer a lição de casa, atitudes.

Na turma: trabalha com organização, mesmo considerando complicado para a idade. Como o aluno se situa nas áreas de conhecimento, se "copista" ou não, suas iniciativas (trazer novas informações) criação de teatro; cuidar de seus textos (colar nos espaços adequados), jogos, material em dia; conseguir passar para os pais os recados;

Há também provas semanais de Português com produção de textos.

A partir de 3ª série, ES desmembrou-se em História e Geografia, mas continuam na prática trabalhando conjuntamente e repetindo a mesma nota em História e Geografia.

2 . Como tem sido o desempenho dos alunos?

Acima do esperado, surpreendem as expectativas. Apesar do trabalho sistematizado ainda não Ter chegado aos detalhes do dia-a-dia. Na organização pessoal, observa melhoria na higiene (se cuidar), valorização do indivíduo a partir do social - de fora para dentro, mas na verdade (e dialeticamente) de dentro para fora.

O fortalecimento do grupo, dos laços, favorecido pelo professor ajuda os que são menos atendidos pelo família.

Neste momento, durante as avaliações formais, semanais, estão produzindo cartas a partir da necessidade de contar sobre uma viagem para quem não foi. Isso será avaliado.

As pequenas coisas (pontuais) não entram na avaliação. Em ciências, trabalham seres vivos, para a Robêni está sendo bom, porque esta fazendo um trabalho mais sistematizado, com "norte" e os alunos percebem esta sistematização. E assim eles parecem se sentir mais seguros, estudam. A produção de texto é coletiva, há observações de experiências, e depois os alunos têm roteiro (sistematização externa - eixo importante) para estudo. Critica a forma de trabalho da escola pública que faz com que o trabalho não seja eficiente. Não se cobra, não faz parte de sistemática de trabalho, diferente da escola particular - a autonomia do professor possibilita que se faça qualquer coisa na sala de aula.

1. Qual é o perfil do educador adequado às demandas da sociedade ? Quais são as habilidades, atitudes e conhecimentos que deve possuir?

Formação filosófica conhecer a história da humanidade, para entender a criança e o processo social em uma perspectiva histórica, para não se desanimar. Professor se toma como "espelho" (que aluno fui eu?) (eu fui obediente,

cheirosinho, materiais em ordem, relacionamento educado com os colegas) E aí fica difícil lidar/enxergar o aluno atual: de "carne e osso", marcado historicamente. Esse conhecimento para ele se situar, conseguir tratar como adulto com uma criança, neste fim de século.

Conhecimento do professor está deixando a desejar: fala mal, escreve mal, corrige mal. A escola tem que encarar os vários registros da Língua: oralidade e registro escrito. O professor não consegue mais produzir um texto. A PMC precisaria dar cursos de produção de texto, de gramática, e de filosofia também. Não cursos de formação de 3 horas, mas cursos regulares. De 1ª a 4ª série a formação do professor é insuficiente. O professor não sabe se trabalha higiene, MA, e nem onde: em Geografia? Em Ciências?

O professor melhor formado poderia trabalhar com 5ª e 6ª série.

Habilidades - tem dois lados. Habilidade a serviço de determinados conteúdo e para "substituir" o aluno. Eu não tenho habilidade para nada, de mexer com as mãos, minhas coisas não são bonitas, arrumadinhas, isso é muito valorizado e pode substituir o trabalho do aluno, até inibir. Você faz um desenho bonito e os alunos podem se inibir e não conseguir fazer igual.

Agora, habilidade para transmitir conhecimento. Habilidade para transmitir um gosto de ler. Para o aluno se apaixonar pela Matemática, fazer dela um jogo. Para isso precisa preparação, gosto, conhecimento.

O pessoal continua dizendo que vai ser professor porque gosta de crianças. A garantia de ser bom professor é gostar dos conteúdos, mais do processo de aprendizagem.

Atitude - ligadas aos preconceitos da gente. Um deles, o fundamental é você não enxergar sua desgraceira, pessoal, e transferir para o aluno. Vejo muito na questão dos pais separados. Ele já é um possível reprovado. Em cima dos seus preconceitos, mazelas. Religiosidade, pode afastar. A questão amorosa, é você não se deixar envolver pela criança, porque dentro da sua posição isso é todo dia.

O professor é aquele que sabe e o aluno é o que não sabe, deve ser eu sou o adulto e o aluno é uma criança e se envolver, gostar e se deixar gostar. Não ser só o professor mas o referencial de adulto.

APÊNDICE III

As empresas pesquisadas e suas características.

1. A empresa Z: certificação e mudanças

A empresa Z é uma fábrica de capital nacional, do setor farmacêutico, com aproximadamente 770 funcionários. Possui duas plantas, localizadas em Campinas e Sumaré.

A busca da certificação ISO 9000¹ para entrar no mercado globalizado implicou em maior cuidado com a qualidade dos processos e produtos para atender aos padrões internacionais mais exigente e competitivo. Dentre os objetivos que a empresa incorporou durante a implantação do sistema, destacam-se:

- 1- Ter meios e instrumentos para controlar e rastrear, de forma sistêmica, as não conformidades (sic) nos processos, o que permite desenvolver ações corretivas e preventivas;
- 2- Monitorar o sistema por meio de indicadores de desempenho;
- 3- Incentivar o trabalho em equipe;
- 4- Enriquecer o currículo e agregar conhecimento para a realização profissional de cada funcionário da empresa;²

A análise desses objetivos permite identificar a atenção dada à avaliação dos processos (1 e 2), ao conhecimento e ao trabalho em equipe (3) como necessários para melhoria na qualidade de seus produtos. Durante visita e entrevista com a gerente encarregada da certificação, na empresa, foi relatada a dificuldade dos funcionários em adaptarem-se às novas exigências, levando a empresa a oferecer treinamentos que incluem Matemática e Lógica, procurando resgatar um conhecimento que não foi aprendido ou foi esquecido, em função do pouco uso. A gerente também ressaltou a discrepância entre a qualificação atestada pelo diploma que os candidatos a postos de trabalho apresentam e habilidade e conhecimento que efetivamente possuem, ou demonstram em situações do cotidiano profissional.

A preocupação com a qualidade de vida³ do funcionário, que sabidamente repercute de forma positiva para a empresa, é manifestada em iniciativas como:

- criação de creche para filhos de funcionários - como o número de crianças é pequeno, a creche vai oferecer vagas para crianças da comunidade local;
- palestras abertas abordando temas da atualidade, tais quais: Inteligência Emocional, Tecnologia da Informação e Empregabilidade;
- eventos de integração com ginástica e relaxamento;

Outras iniciativas, como a criação dos a) Círculos de Qualidade e do b) Programas de Desenvolvimento Interativo, têm implicação mais direta na melhoria do processo de produção da empresa contribuindo, ainda, para formação

¹ Concedida pela International Organization for Standardization;

² Retirado do Órgão Informativo Interno da empresa / Maio de 1999;

³ Aqui entendida como um conjunto de condições que propiciam o desempenho confortável dos papéis de pai/mãe e profissional, melhorar a formação cultural, cuidar da saúde física e mental, etc..

geral do funcionário, desenvolvendo seu potencial criativo e habilidades para resolver problemas. A primeira iniciativa tem um caráter mais pontual e esporádico. A segunda tem uma perspectiva constante e de longo prazo, complementando a anterior. São elas:

- a) Círculos de Qualidade - quando aparece um problema, organiza-se uma equipe com integrantes de várias áreas, ou departamentos, para resolvê-lo. A equipe que consegue é premiada com adicional de salário, geralmente, proporcional a economia resultante da solução.
- b) Programa de Desenvolvimento Interativo - caracteriza-se pela formação de "times" dentro dos departamentos, com o objetivo de potencializar as capacidades dos indivíduos em suas áreas de trabalho e manter um padrão de eficácia. Como resultado os funcionários podem avaliar seu papel e importância dentro do sistema de trabalho e as formas de contribuir para seu aprimoramento.⁴

2. A empresa Y: preservação do meio ambiente

A empresa Y é nacional e a maior fábrica de papel reciclado da América Latina. Há alguns anos tinha passado por um processo de falência e se reestruturou econômica e tecnicamente. O empenho em conseguir a certificação ISO 9000 — que atesta o padrão de qualidade de processos e produtos, levou a adoção gradativa de algumas ferramentas do modelo japonês de gestão⁵ e a elaboração do "Programa de Integração", destinado a todos os funcionários.

A partir da observação e análise do ambiente de trabalho, os responsáveis pelas mudanças necessárias à certificação concluíram que os funcionários desconheciam o funcionamento da cadeia produtiva, por isso, esse programa teve como objetivo explicar detalhadamente o processo. Era composto de três fases:

- apresentação: era feita através de uma palestra, que utilizava *slides* e detalhava o processo de reciclagem, desde a coleta da caixa de papel, na loja ou na rua, até a saída de uma nova caixa da fábrica. O mais importante era situar a parte do processo em que o trabalhador estava envolvido, ressaltando a concretização e a importância da reciclagem, bem como o valor de cada função;
- visita: os funcionários passavam por um ciclo de visitas para conhecer todas as instalações da fábrica e os detalhes sobre o processo de reciclagem;
- integração: confraternização entre os funcionários, para descontração, na sede social da empresa (anexa à fábrica). Fazia parte da programação: almoço, música, jogo de futebol, etc.;

Segundo o gerente de qualidade, a certificação obrigou a reflexão sobre as questões relacionadas à preservação do meio ambiente, à economia de recursos naturais (água e celulose) e à melhoria na qualidade dos produtos. Para tratar delas, considerava que seria necessário a empresa definir qual filosofia, que

⁴ Depoimento do Gerente de Engenharia Industrial;

⁵ Programa dos 5 S;

envolve valores e missão, norteariam suas ações. Com o passar do tempo, essa nova filosofia ultrapassou os muros da empresa e se manifestava, também, no financiamento de projetos assistenciais e educacionais, junto à comunidade. Dentre seus projetos, estava o patrocínio de uma banda composta por meninos de rua, que utilizavam latas para criação de instrumentos de percussão. Outro aspecto importante, apontado pelo gerente, e resultante das novas preocupações foi a criação de uma estrutura informal de discussão e resolução de problemas. Os funcionários foram estimulados a tratar de maneira mais flexível e autônoma os eventos extraordinários. Essa nova atitude conferiu mais dinamismo à resolução de problemas não previsíveis e que escapavam aos procedimentos cotidianos.

Apesar dos esforços, a empresa admitiu que alguns pontos ainda são considerados críticos, em sua busca de excelência. Os apontados foram:

- Consumo de água → embora tenha diminuído de 85 litros/ kg de papel para 20 litros / kg, a meta é atingir um padrão de excelência entre 5 litros a 10 litros / kg;
- Lixo → redução de 900 ton./mês para 500 ton./mês do lixo agregado às aparas. São reciclados: arame, plástico, etc. e tem como meta chegar a zero toneladas;
- Melhorar a consciência ambiental dos funcionários → implantar programa de reciclagem "forte": constante, sistemático e com visão de longo prazo, para o lixo produzido internamente: papel de escritório, copos de plásticos, etc..

Durante as visitas e entrevistas, constatei que dois funcionários desenvolvem em seus cursos de pós-graduação projetos relacionados ao trabalho desenvolvido pela e na empresa. Um dos projetos iria avaliar como o programa de reciclagem de papel nas escolas, contribui para o processo de ensino-aprendizagem e para a educação ambiental. O outro, já em andamento, analisava o modelo de gestão que estava sendo implementado na empresa.

Além disso, a empresa era parceira⁶ da prefeitura da cidade e da rede municipal de ensino em um projeto de coleta seletiva. As escolas recebiam uma publicação onde era explicado o processo de reciclagem de papel e sua importância para preservação do meio ambiente. A partir da quantidade de papel que os alunos levavam para escola, era feita uma pontuação que implicaria em prêmios (material esportivo (bolas, redes), equipamento de informática (impressoras, computadores), equipamento audiovisual (filmadoras, máquinas fotográficas), etc..

Os objetivos das instituições envolvidas e as possíveis implicações dessa parceria eram:

- sociais: a participação dos alunos, no Projeto, poderia contribuir para a formação de cidadãos mais responsáveis e comprometidos com a preservação do meio ambiente;

⁶ A empresa patrocina, também, eventos culturais e educativos, um exemplo foi a escolha do nome do peixe, símbolo da Secretaria do Meio Ambiente da cidade. A aluna, que propôs o nome escolhido, ganhou uma bicicleta;

- educacionais: transmissão de informações e construção de conhecimento sobre o processo produtivo, a reciclagem, o tratamento de efluentes; vivência de habilidades e conceitos matemáticos relacionados à troca: quantidade, valor, etc.;
- econômicos: do ponto de vista da escola, ocorreria uma capitalização, na medida em que haveria a aquisição de equipamentos para uso didático; do ponto de vista empresarial, minimizaria os efeitos da formação de monopólios no fornecimento de aparas; finalmente, considerando-se a sociedade, haveria a diminuição do consumo de celulose e, conseqüentemente, menos árvores seriam derrubadas;

Finalizando, empresa Y definiu-se como uma empresa empenhada em acompanhar as demandas, do mercado e da sociedade, por empresas cidadãs, atentas à preservação do MA: economizando recursos, reciclando materiais, etc.. Segundo seus gestores, o primeiro passo para vencer esse desafio foi construir uma consciência de valoração e envolvimento, tanto de seus funcionários, quanto da comunidade onde a empresa está inserida (familiares, população em geral). Visando concretizar esse objetivo estavam dirigindo os seus esforços para a redefinição de sua filosofia, o estabelecimento de metas, a criação de programas para seu público interno e externo e para a avaliação, constante, de seus procedimentos.

3. A empresa X: precariedade e sobrevivência

A empresa X é a segunda maior recicladora de papelão do estado do Rio de Janeiro, de capital nacional, localiza-se em uma pequena cidade, na região serrana de Teresópolis.

Durante a visita à fábrica, foi possível observar a precariedade de:

- a) suas instalações - o prédio e barracões com canos furados, e fios aparentes e desencapados, o reboco soltando, pintura coberta por sujeira e limo;
- b) seu maquinário - antigo e sem manutenção, na ocasião da visita duas empilhadeiras estavam enguiçadas e a terceira enguiçou, interrompendo o transporte de aparas;
- c) condições de trabalho de seus funcionários - o ambiente era mal iluminado, o piso estava coberto por uma mistura de óleo, graxa e outras substâncias que o tomava escorregadio, trabalhavam descalços e sem equipamento de segurança, etc.;
- d) dos cuidados com a preservação do meio ambiente - o rio, do qual era retirada a água utilizada para reciclagem, antes da captação tinha aparência limpa e transparente, após o recebimento dos efluentes do processo produtivo, suas águas tornavam-se turvas e com forte odor;

O gerente justificou a precariedade em função da falta de recursos e de investimento. Relatou que o órgão responsável pela fiscalização ambiental do estado, em suas visitas, constatava e advertia sobre as irregularidades. Entretanto, não prescrevia uma ação mais punitiva, que poderia chegar ao fechamento da empresa, porque a sobrevivência das pessoas na cidade depende, quase que exclusivamente, da fábrica.

A empresa não possuía informativo interno e admitia estar distante dos padrões aceitáveis de qualidade nos processos. O gerente informou que o papelão produzido, utilizado na confecção de caixas para embalagem, ao ser avaliado pelo comprador, tem um grande índice de rejeição. Essa rejeição indica o comprometimento da qualidade do produto. O funcionamento da fábrica dependia da determinação dos funcionários, que todo dia enfrentavam vários problemas imprevistos. A instabilidade era grande e não apresentavam metas ou perspectivas para médio e longo prazo. A maneira como trabalhavam guardava certa semelhança com um destacamento de bombeiros: perigo, surpresas e muita necessidade de persistência. O que todos tinham era esperança de continuar resolvendo os problemas e produzir o papelão reciclado para pagar os funcionários e, talvez, conseguir recursos para investir na fábrica.

4. A empresa W: criatividade e foco no cliente

A empresa W é multinacional, do setor química e petroquímica, com aproximadamente 3000 funcionários, no estado de São Paulo, distribuídos em três plantas: Sumaré (matriz), Ribeirão Preto e Itapetininga. Atua desde 1946, no Brasil. Possui fábricas em 59 países, com 80000 funcionários. Sua produção compreende 60000 itens, que são comercializados em 200 países.

Atualmente, é considerada um grande fenômeno em sua área de atuação⁷. Iniciou suas atividades há 53 anos, no Brasil, com dois produtos e, hoje, comercializa 900. Segundo seu presidente⁸, o sucesso deve-se à maior atenção dada aos clientes e a uma política de constante transformação e inovação, desde que sua exclusividade foi ameaçada com a abertura do mercado brasileiro para outras empresas.

A base do projeto criado para sobreviver em um cenário de grande competitividade foi a atitude em relação ao cliente. O desafio foi buscar antecipar suas demandas, adaptando-se a elas e procurando atendê-las. Como resultado, houve a necessidade constante de desenvolvimento de tecnologias que tivessem utilidade prática. Para vencer o desafio foi necessário transformar também a atitude com os funcionários. Dessas mudanças fizeram parte:

- e) criação de um ambiente que permitisse um aprendizado contínuo, desde a instrumentalização de cada funcionário, possibilitando o acesso a diversas informações (criação de bibliotecas, acesso à Internet, etc.) , até o custeio de cursos de graduação, aperfeiçoamento, etc.;
- f) estímulo ao trabalho em equipe, utilizando um banco de dados unificado e fortalecendo a comunicação interna através de publicações informativas, feiras para apresentação de trabalhos dos funcionários e *work-shops*;

⁷ Em 1998, foi premiada pela revista Exame como a melhor empresa no setor Química e Petroquímica. A premiação tem como critérios qualidade de produtos e serviços, inovação, marcas fortes e desejadas pelo mercado, qualidade do ambiente de trabalho e desenvolvimento profissional, qualidade da administração, solidez financeira, responsabilidade comunitária e ambiental e compromisso com o desenvolvimento do país;

⁸ Em entrevista para revista Exame, Junho de 1999;

- g) treinamento para todos os funcionários- desde o "chão de fábrica" até os executivos para que cada um pudesse perceber a importância de sua função e como seu desempenho afeta os resultados financeiros da empresa;
- h) utilização de 15% do tempo de trabalho dos pesquisadores para pesquisar o que quiserem, sem prestar contas de como o fizeram;

Os resultados concretos desse projeto já são contabilizáveis: 30% do faturamento futuro deve-se aos produtos criados sob esse novo enfoque.

No campo social, a empresa valoriza e investe em *Endomarketing*. Em seus informativos internos, os funcionários são o centro das atenções, consolidando uma metodologia de comunicação, nascida na empresa há 15 anos atrás, e que atualmente, tornou-se disciplina dos cursos de Administração de Empresas⁹. Dentre suas ações, destacam-se:

- i) eventos com homenagens para funcionários que completam quinquênios;
- j) concursos de fotos, esportes, artes;
- k) programa de avaliação de desempenho no qual o funcionário escolhe quem vai avaliá-lo;

Além disso, realizam um trabalho assistencial e educacional com a comunidade local:

- l) criação e incentivo ao Grupo de Voluntários que promovem eventos culturais em orfanatos;
- m) Implementação de projetos de educação ambiental nas escolas da região com distribuição de latões para segregação de resíduos e cartilhas informativas;

Um terceiro aspecto a ser observado é o cuidado com a cultura organizacional da empresa. Ela é intensamente divulgada e de várias formas. Em um dos *folders* de divulgação intitulado: "O que nos faz diferentes", são apresentados: a visão, a filosofia, os valores, as evidências de sucesso e a política de qualidade. Tanto a visão, quanto a política de qualidade, articulam duas atitudes: uma voltada para busca de inovação tecnológica e a outra voltada para valorização do cliente. A base da cultura organizacional anunciada pela empresa é o compromisso com a satisfação do cliente, a lealdade para com ele e a determinação de exceder suas expectativas.

Dois de seus quatro valores tratam da importância dos funcionários e do respeito ao ambiente físico e social, em sua cultura. O lema é : "Uma empresa onde os funcionários tenham orgulho em trabalhar", e para tanto há sugestões do que deve ser feito dentro de um Contrato de Valores, que compreende aspectos distintos para os funcionários e para os clientes. Em relação aos funcionários, destacam-se, no item:

- a. "Trabalho em Equipe":
 - Seja solidário;
 - Busque o mesmo objetivo e aceite o erro. Coopere;
 - Coloque o interesse da equipe acima do interesse pessoal;

⁹ A disciplina é Comunicação Empresarial. Para mais informações, ler: **O que é Comunicação Empresarial**, de Paulo Nassar, Editora Brasiliense.

- Diga sempre o que pensa de modo construtivo, para o fortalecimento do grupo;
- b. "Atitudes de Liderança":
- Aja de acordo com seu discurso;
 - Esteja disposto a ajudar;
 - Divirta-se. Trabalho não é "sacrifício";
 - Elimine a agenda secreta;
 - Cumpra as promessas;
- c. "Relações Interpessoais":
- Exercite o reconhecimento;
 - Utilize-se da empatia antes do julgamento;
 - Explique aos funcionários os motivos de suas sugestões não terem sido aceitas;
 - Respeite a individualidade de cada um;
 - Ouça mais e fale menos;
 - Não faça críticas pessoais;
 - Aceite os erros dos funcionários;

Durante minhas visitas e entrevistas, observei o ambiente e o relacionamento entre os funcionários. As pessoas demonstravam, além da descontração, tranquilidade e satisfação nas atitudes, no tom das conversas e na movimentação, tanto no restaurante, quanto em outros locais. Essas observações possibilitaram constatar que um dos valores assumidos pela empresa: "Uma empresa onde seus funcionários tenham orgulho de trabalhar", manifesta-se desde a recepção, até o setor de reciclagem de resíduos. Considero que os funcionários passam a ter orgulho de seu trabalho na medida em que, por estarem diretamente envolvidos no processo, comprovam que a empresa preocupa-se com a qualidade de seus produtos — sendo reconhecida na sociedade por isso. Complementando, o orgulho consolida-se na medida que a empresa reconhece a importância dos funcionários, atribuindo o sucesso ao desempenho de todos.

O pragmatismo do Contrato de Valores, com sugestões de atitudes, pode ser visto como um "manual", um receituário sobre as maneiras corretas de ser, e por isso criticado. Por outro lado, para quem conviveu com o caos e a desordem na formação de caráter e personalidade da maioria do povo brasileiro¹⁰ - relegado a condição de serviçais de uma elite que expropria conhecimento, aliena, subverte e corrompe em benefício próprio, nada mais natural que o Contrato exista, que seja respeitado e, conseqüentemente, que seja eficiente. Obviamente, ele não garante que os conflitos deixem de existir, mas propicia um **universo de referência**, ao qual é possível remeter-se para o encaminhamento e resolução dos mesmos. Dessa forma, torna-se viável soluções que vislumbrem autoridade, em lugar de autoritarismo.

Sobre o segundo valor, que trata da preservação do meio físico e social, analisando o texto, observa-se a preocupação em compartilhar uma consciência

¹⁰ Uma afirmação delicada, certamente, mas nem tanto para quem vive o cotidiano das escolas públicas e para quem acompanha a vida política do país com seu "reinado", "nobreza" e "vassalagem";

mais solidária, em relação à natureza e aos problemas sociais. Essa preocupação extrapola os limites da empresa, com projetos de educação ambiental desenvolvidos junto às escolas. Novamente, a repercussão junto aos funcionários e aos clientes tem se mostrado muito positiva, uma vez que lhes possibilita exercer, ainda que indiretamente enquanto produtores e compradores, a responsabilidade sobre o destino do planeta e da espécie humana.

5. A empresa V: gestão horizontal e descentralizada

A empresa V é uma multinacional, que está no Brasil há 35 anos, no setor de produção de celulose e papel. Detém 23% das vendas no mercado interno e participa com 20 % das exportações. Devido ao seu tamanho, a vida econômica e social da cidade onde esta localizada é bastante determinada por sua existência.

Durante visita e entrevista, obtive com funcionários do Departamento de Gestão Ambiental informações sobre o funcionamento da empresa, tais quais:

- há uma rotação horizontal de funcionários nas várias funções com o objetivo de todos conhecerem os vários processos;
- adotam um modelo descentralizado de gestão, para o qual cada gerente tem autonomia em sua área. Periodicamente, socializam suas experiências e dificuldades, analisando e avaliando-as. Acreditam que, dessa forma, há mais motivação, integração e um grande incentivo à criatividade;
- não é adotado o programa de Qualidade Total, nos moldes do modelo japonês;

Foram relatados alguns projetos e campanhas implementados pela empresa:

- Concurso de Cartuns. Os cartuns foram elaborados pelos filhos de funcionários com os temas: saúde, segurança e preservação. Os ganhadores, além da premiação, tiveram seus trabalhos transformados em painéis, que são expostos em vários pontos da fábrica, com nome do autor e do funcionário (pai ou mãe);
- Programa de Motivação para Segurança do Trabalho, com grande apelo à educação, procura desenvolver a "educação no lar", a "educação para saúde" e a "educação para segurança do trabalho";
- Campanha da Saúde, que compreende palestras com especialistas convidados, distribuição de material informativo e tem intenso acompanhamento no *house organ*¹¹;
- Campanha do "Bota Fora". Os funcionários foram estimulados a dispensarem todos os móveis, e utensílios sem uso e os mesmos foram redistribuídos para outros departamentos que necessitassem ou para instituições assistenciais da cidade;
- Campanha da Alimentação Solidária. Visava a diminuição de sobras de alimentos nas refeições. Inicialmente, quantificaram o montante médio de sobras antes da campanha. Em seguida, foi acertado que a diferença entre essa média e o mínimo de sobras que conseguissem seria doada a instituições

¹¹ boletim informativo;

assistenciais, sob a forma de cestas básicas. A perspectiva de ajudar aos carentes, gerou um grande incentivo para evitar-se o desperdício;

- Concurso de receitas. Por ocasião das datas comemorativas: Natal, Páscoa, etc. há um concurso de melhores receitas de culinária com a participação de funcionários e familiares. A receita premiada é servida em um dia especial, para todos os funcionários, no restaurante;
- Projeto de análise do rio que passa pela cidade e serve para a captação de água usadas nas casas e nas indústrias. Em parceria com técnicos da Prefeitura e de outras empresas, que também utilizam as águas do rio, fizeram um mapeamento das condições de vida e da poluição. Concluíram que as empresas, atualmente, depois dos programas de diminuição de resíduos, poluem menos que o esgoto doméstico. A partir da conclusão resultante do mapeamento, o Centro de Gestão Ambiental da empresa desenvolveu um plano de gestão ambiental da bacia hidrográfica. Esse plano envolve três programas e tem, entre seus objetivos: proteção dos mananciais; manejo adequado do solo; e melhoria dos serviços de abastecimento de água e de saneamento do município;

Além desses, desses projetos pontuais, há dois grandes trabalhos sendo realizados pela empresa. Primeiramente, o do Horto Florestal, aberto à visita da comunidade nos fins-de-semana, cria mudas que são distribuídas aos agricultores para recompor a mata ciliar dos rios da região.

O segundo projeto é o do Parque Florestal. Durante uma visita, o diretor explicou a função e os objetivos do parque. A função é estudar a ambiência florestal, os objetivos são: caracterização da fauna e da flora da região, desenvolver modelos de recomposição de floresta e implementar um programa de educação ambiental, denominado "Passeio no Parque". Esse programa envolve escolas da rede pública das cidades vizinhas, sendo direcionado para alunos do 1º grau. O programa consiste de visitas monitoradas ao Parque com várias atividades, desde teatro, gincana, música, lanche até uma oficina de reciclagem de papel. A proposta visa desenvolver uma consciência sobre a importância da preservação do meio ambiente através de atividades lúdicas.

Cumpramos ressaltar o fato da empresa não utilizar-se do modelo japonês de qualidade e ainda assim elaborar e implementar estratégias eficientes para resolver seus problemas administrativos, observadas em seu modelo descentralizado de gestão, nas campanhas e nos concursos.

O Passeio no Parque, desenvolvido em parceria com a rede de ensino pública, é outra iniciativa interessante na medida em que propicia uma integração com a comunidade local, através de professores e alunos, possibilitando aos últimos um contato, através de atividades culturais, com um espaço natural preservado, com a importância da preservação e com uma atividade industrial que procura minimizar seu impacto sobre a natureza.

6. A empresa U: imagem e cultura organizacional

A empresa U é uma multinacional do setor de embalagens, atuando no Brasil desde 1957, inicialmente como representante comercial e, a partir de 1978, produzindo em uma fábrica instalada próxima à Campinas.

Ao visitar a empresa, durante uma entrevista com o gerente de Gestão Ambiental e seu auxiliar direto, ambos engenheiros químicos, foram ressaltados os seguintes aspectos sobre o trabalho desenvolvido:

- preocupação com a imagem institucional perante a opinião pública. Ela é muito bem cuidada: "É o mais importante", "É o patrimônio da empresa"¹². A imagem que acreditam veicular é a de "empresa inteligente", líder em tudo: desde a qualidade de produtos, e de processos, até na preservação do meio ambiente;
- a cultura organizacional é forte e bem definida. Sua elaboração, pela diretoria e funcionários dos altos escalões, é articulada com a política da empresa. Há painéis afixados em vários ambientes, cujo o conteúdo é composto de alguns elementos de sua cultura organizacional. Destacam-se entre os valores que devem balizar o trabalho dos funcionários: liberdade com responsabilidade, criatividade, diversão, parceria, atender bem o cliente, comprometimento;
- usam o termo educação, ao invés de treinamento, quando fazem referência aos procedimentos utilizados na formação dos funcionários;
- manifestam grande preocupação com o futuro e priorizam investimentos com perspectiva de longo prazo. Assim, justificam a importância atribuída aos funcionários, suas famílias e ao contato direto com os alunos através de um intenso programa de visitas das escolas;
- proteção forte de *know-how* desenvolvido que constitui-se o diferencial tecnológico da empresa;
- apresentam um discurso discreto, afinado com o "politicamente correto": evitam criticar os concorrentes. Apesar disso, manifestaram preocupação com a política do governo em relação à educação. Criticaram as condições da educação no país, lembrando que se a população tivesse um padrão educacional melhor, estaria mais preocupada com preservação do meio ambiente e, conseqüentemente, usariam mais produtos recicláveis;
- chamaram atenção para o fato das empresas pagarem impostos e por isso não terem obrigação de educar, sendo este um papel do governo. Entretanto, reconhecem seu grande empenho no sentido de formar uma consciência da importância da preservação do meio ambiente e da reciclagem;

Além do que foi observado, na análise do informativo interno (*house organ*) é perceptível a ênfase em temas como:

- satisfação do cliente — desenvolvendo programas de treinamentos para os funcionários conscientizarem-se da importância do trabalho de cada um e investindo em **grupos-tarefa** voltados para o aprimoramento das relações e comunicação com os clientes;
- satisfação do funcionário — o Programa de Satisfação do Funcionário, propõe-se a avaliar o grau de satisfação do funcionário, no trabalho e a conhecer sua opinião sobre a empresa e suas políticas. O ponto de partida é a crença que funcionário satisfeito colabora para a satisfação do cliente;

¹² Na fala do gerente da área ambiental;

- trabalho em equipe. — foram criados 50 grupos-tarefa, dos quais 15 foram reconhecidos e premiados, com intuito de demonstrar a importância e valorização de seus trabalhos. Na avaliação dos funcionários, o aspecto mais significativo no trabalho em equipe é a autonomia resultante da liberdade para buscarem as soluções dos problemas. Essa autonomia gera envolvimento e responsabilidade, ingredientes fundamentais na concretização das metas a serem cumpridas pelo grupo;

melhoria das condições de trabalho — a aplicação dos conceitos da Gestão de Qualidade Total, mais especificamente os 5S¹³, têm melhorado as condições de organização, limpeza e segurança das áreas de produção. Existe uma equipe responsável por checar e corrigir as possíveis falhas que os 5S detectarem.

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

¹³ O método 5S, é um dos elementos do modelo de GQT, são eles: SEIRI - separar, SEITON- organizar, SEISOH - limpar, SEIKETSU - saúde, SHITSUKE - autodisciplina;