
gestão em ação

**v.7 n.2 maio/agosto 2004
Salvador-BA**

ISSN 1516-8891

Gest. Ação	Salvador	v.7	n.2	p.117-234	mai./ago. 2004.
------------	----------	-----	-----	-----------	-----------------

Qualquer parte desta publicação pode ser reproduzida, desde que citada a fonte.
Disponível também em: <<http://www.gestaoemacao.ufba.br>>

Editor: Katia Siqueira de Freitas, Ph.D.

Redação:

Universidade Federal da Bahia
Centro de Estudos Interdisciplinares para o Setor Público
Av. Adhemar de Barros, Campus Universitário de Ondina.
Pavilhão IV- Salvador/BA Brasil CEP: 40170-110
Tel./Fax. (71) 235-8290 e 237-1018 (r.233)
homepage: <http://www.gestaoemacao.ufba.br>
E-mail: liderisp@ufba.br

Universidade Federal da Bahia
Faculdade de Educação-FACED.
Programa de Pós-Graduação em Educação
Linha de Pesquisa Políticas e Gestão em Educação
Av. Reitor Miguel Calmon, s/n - Vale do Canela
Salvador/BA Brasil - CEP:40110-100
Tel./Fax. (71) 263-7262

Conselho Editorial Nacional: Antonio Carlos Xavier (IPEA); Celma Borges Gomes (UFBA); Denise Gurgel (UNEB); Jorge Lopes (UFPE); Katia Siqueira de Freitas (UFBA); Lauro Carlos Wittman (FURB); Magna França (UFRN); Maria Eulina Pessoa de Carvalho (UFPB); Nelson Wanderley Ribeiro Meira (FABAC); Regina Vinhaes Gracindo (UnB); Vicente Madeira (UCP/RJ). **Conselho Editorial Internacional:** Abril de Méndez (ICASE - Universidade do Panamá); Brigitte Detry Cardoso (U.Nova de Lisboa - Portugal); Ernestina Torres de Castillo (ICASE - Universidade do Panamá); Fábio Chacón (Empire State College-USA); Felicitas Acosta (IHEP/Argentina); Luiz Enrique Lopez (PROEIB-Cochabamba/Bolívia); Maria Clara Jaramillo (PROEIBAndes em Cochabamba -Bolívia); Rolando López Herbas (Facultad de Humanidades Y Ciencias de La Educacion.Universidad Mayor de San Simon.Cochabamba-Bolívia).

Comitê Científico Nacional: Ana Maria Fontenelle Catrib (UNIFOR); Antônio Cabral Neto (UFRN); Avelar Luiz Bastos Mutin (GAMBÁ); Dora Leal Rosa (UFBA); Edivaldo Boaventura (UFBA); Heloisa Lück (PUC/PR); Jerônimo Jorge Cavalcante Silva (UNEB); José Vieira de Sousa (AEUDF); Katia Siqueira de Freitas (UFBA); Lourdes Marcelino Machado (UNESP/Marília); Miguel Angel Garcia Bordas (UFBA); Nicolino Trompieri Filho (UFC); Nigel Brooke (GAME/UFMG); Robert Evan Verhine (UFBA); Rogério de Andrade Córdova (FE/UnB); Romualdo Portela de Oliveira (USP); Theresinha Guimarães Miranda (UFBA); Walter Esteves García (Instituto Paulo Freire). **Comitê Científico Internacional:** Carlos Alberto Vilar Estêvão (UMINHO- Portugal); Charlie Palomo (UNTREF- Argentina); Horst Von Dorpowski (The Pennsylvania State University – EUA); Javier Murillo (UAM- Espanha) José Gregório Rodriguez. (Universidad Nacional de Colômbia – Colômbia); Marcel Lavallée (UQAM); Mirna Lascano (Northeastern University of Boston - EUA); Robert Girling (Sonoma State University – EUA); Wayne Baughman (American Institutes for Research-EUA).

Projeto Gráfico: Helene Monteiro de Castro Lima.

Normalização: Sônia Chagas Vieira (Coord.), Helka Sampaio e José Raimundo Paim de Almeida.

Revisão: Regina Maria de Sousa Fernandes, Katia Siqueira de Freitas, Charlie Palomo (Espanhol) e Robert Girling (Inglês).

Diagramação e formatação: Helene Monteiro de Castro Lima e Léia Verônica de Jesus Barbosa.

Capa: Maria Lúcia Ganem Assmar e Helene Monteiro de Castro Lima.

Produção Editorial: Helene Monteiro de Castro Lima.

Impressão: Gráfica e Editora Esperança

Gestão em Ação/ Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFBA; ISP/UFBA. - v.1, n.1 (1998) - Salvador, 1998 -

Quadrimestral

ISSN 1516-8891

1. Educação - Periódicos. I. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2. Universidade Federal da Bahia. Centro de Estudos Interdisciplinares para o Setor Público.

CDU 37(05)

CDD 370.5

ACEITAMOS PERMUTAS

Revista financiada com os recursos do Programa Gestão Participativa com Liderança em Educação (PGP/LIDERE), doados pela The Ford Foundation e pela Financiadora de Estudos e Projetos do Ministério da Ciência e Tecnologia (FINEP).

Indexada em:

Bibliografia Brasileira de Educação-BBE, INEP.

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (CREDI/OEI) - España.

Inscrita em:

Biblioteca Ana Maria Popovick - BAMP/FCC.

Afiliada a Associação Brasileira de Editores Científicos - ABEC

Avaliada pelo Qualis 2003 - Nacional B.

Disponível no Portal Capes/MEC. <<http://www.periodicos.capes.gov.br>>

Gestão em Ação é um periódico editado sob a parceria e responsabilidade da Linha de Pesquisa Políticas e Gestão em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da FAGED/UFBA e do Centro de Estudos Interdisciplinares para o Setor Público (ISP/UFBA). Aceita parcerias e colaborações, reservando-se o direito de publicar ou não os textos enviados à redação. Os trabalhos assinados são de inteira responsabilidade de seus autores.

Periodicidade: Quadrimestral Tiragem: 1500 exemplares Circulação: setembro 2004.

Os artigos enviados à Gestão em Ação são encaminhados aos seus pares para avaliação, preservando-se a identidade dos autores.

Sumário

Editorial	121
<i>Katia Siqueira de Freitas</i>	
La formación en competencias para la gestión y la política educativa: un desafío para la educación superior en América Latina	123
<i>Cecilia Braslavsky</i> <i>Felicitas Acosta</i>	
Política educacional de descentralização financeira: as diretrizes governamentais do período de 1990 a 2001	143
<i>Magna França</i>	
Relações de grupo e representações sociais no contexto educacional	159
<i>Celma Borges</i>	
Autogestão, educação e movimentos estudantis dos anos 1960	179
<i>Luís Antonio Groppo</i>	
A democratização da gestão da escola pública	197
<i>Maria Salete Genovez</i>	
O Conselho Nacional de Educação e as Diretrizes Curriculares para o Ensino de Graduação: hesitações, contradições e equívocos	211
<i>Márcia Pontes</i>	
Formação do enfermeiro: perfil e competências no âmbito da gerência	219
<i>Benedito Fernandes da Silva Filho</i> <i>Cátia Maria Romano Madureira</i> <i>Maria José Santos Teles</i>	

Instruções editoriais para autores	229
Política Editorial Gestão em Ação (GA)	231
Publicações Permutadas	233

Editorial

A minha primeira palavra é para agradecer a toda a equipe de trabalho da GA pelas conquistas em termos de qualidade e de circulação. Ambos os aspectos têm sido crescentes. As qualidades científica, visual e técnica estão aprimoradas e a GA alcançou o portal da CAPES a partir do v.7, n.1, jan/abril 2004. Segundo nosso entendimento, estar no Portal da CAPES é muito significativo para os que cuidam da GA com carinho e dedicação. Por outro lado, as solicitações para permuta vêm aumentando, sinalizando maior interação entre editores, periódicos científicos e autores do Brasil e de outros países como Espanha, Chile, Portugal e Peru.

Como afirmam Braslavsky e Acosta, ambas pesquisadoras argentinas, a formação para a gestão e a política educativa ainda é um dos grandes desafios na América Latina. Várias iniciativas estão voltadas para o enfrentamento dessa questão. Reputamos a iniciativa da Unesco, via Instituto Internacional de Planejamento em Educação com sede em Buenos Aires (IIPE/BA), como muito importante e talvez a mais amplamente conhecida entre nós latinos.

Essa instituição tem desenvolvido e publicado material didático com a colaboração de pesquisadores de praticamente todos os países da América Latina, inclusive do Brasil com a participação da Universidade Federal da Bahia. Essa arti-

culação permite uma forte aproximação entre a produção de conhecimentos e a realidade latino-americana em geral.

Consideramos essa estratégia um grande avanço que valoriza as diferentes nuances da cultura e dos conhecimentos produzidos nos nossos países, possibilitando o intercâmbio de nossas experiências nacional e internacionalmente. Outra iniciativa louvável tem sido a condução de cursos de atualização continuada em políticas e gestão da educação, preparando profissionais dessa área para o enfrentamento dos desafios atuais que permeiam a sociedade, os sistemas e as unidades de ensino. O primeiro artigo desta edição é escrito pelas autoras citadas e descreve essas iniciativas.

A visão política e histórica da descentralização financeira, articulação das políticas educacionais com a reforma do estado e planos, projetos e planejamentos são discutidas por Magna França, que denuncia a descontinuidade política dos planos nacionais de educação. Suas considerações levam-nos a questionar as intenções da descontinuidade e a pouca exeqüibilidade dos planos, que frequentemente desconsideram as pessoas concretas no seu contexto cultural.

Nesse sentido, Celma Borges enfatiza as relações de grupo e as pessoas com suas representações sociais. Ela questiona a

impropriedade da linguagem científica usada para a transmissão de informações às camadas da população socialmente diversificadas. Ela alerta para o conjunto de representações sociais já elaboradas e a interferência nos processos comunicativos e educativos. Sendo a escola, especialmente a pública, permeada pela junção de várias camadas sociais, essas reflexões precisam ser consideradas pelos gestores, divulgadores de políticas e professores, cuja essência do trabalho é dirigido à razão e à emoção de pessoas ansiosas por melhorar sua condição de vida a partir das oportunidades educacionais vivenciadas.

A análise dos movimentos estudantis, como forma de expressão contrária à autoridade constituída e simpática ao socialismo, à autogestão e à proposta de co-gestão universitária, são reflexões de Luis Antonio Groppo, envolvendo a crise institucional da universidade nos séculos XX e XXI. Ele considera a conquista de aproximação da mencionada instituição com as camadas mais populares da sociedade. Esse movimento, a partir dos anos de 1960, é visto como um avanço dos direitos sociais resultante das lutas pela consolidação da democracia no interior do mundo científico.

Nessa linha política de ampliação da democracia, o artigo de Maria Salete Genovez se reporta à pesquisa realizada sobre a escola pública de São Paulo. Foi empregado o enfoque crítico e examinadas as contradições do cotidiano que, em verdade, impulsionam novas formas de gestão, tão discutidas e amplamente empregadas nesse mundo escolar. A participação e toda a problemática decorrente foi analisada.

As contradições das Diretrizes Curriculares, emanadas pelo Conselho Nacional de Educação e de outros atos legais para os cursos de graduação em licenciatura, são examinadas no trabalho de Márcia Pontes. A autora chama a atenção para questões altamente relevantes para a formação dos educadores e gestores em educação, focando na contradição do regulamento de horas para ações práticas, dentre outras questões altamente relevantes para a formação dos educadores e gestores em educação.

Ainda com relação às políticas de formação de profissionais universitários, às Diretrizes Curriculares Nacionais e à preparação para o exercício da gestão e da liderança, Silva Filho, Madureira e Teles se reportam ao conceito de competências de Philippe Perrenoud e o aplicam na formação de enfermeiros.

Katia Siqueira de Freitas

Editor

La formación en competencias para la gestión y la política educativa: un desafío para la educación superior en América Latina¹

Cecilia Braslavsky²

Felicitas Acosta³

Resumen: La formación para la gestión y la política educativa constituye uno de los grandes problemas que enfrenta la educación superior en los países de América Latina. Los cambios producidos en los sistemas educativos demandan transformaciones en los métodos y los contenidos de la formación. El objetivo de este trabajo es avanzar en la discusión sobre cómo formar para la gestión y la política educativa de cara al siglo XXI en el contexto latinoamericano. A lo largo del trabajo, se plantea la necesidad de incorporar la formación en ciertas competencias transversales que serían básicas para el desempeño en los diferentes niveles de la gestión y la política educativa.

Palabras claves: Política y Gestión Educativa; Formación; Competencias.

PRESENTACIÓN

La formación para la gestión y la política educativa constituye uno de los grandes problemas que enfrenta la educación superior en los países de América Latina. Los cambios producidos en los sistemas educativos demandan transformaciones en los métodos y los contenidos de la formación.

El objetivo de este trabajo es avanzar en

la discusión sobre cómo formar para la gestión y la política educativa de cara al siglo XXI en el contexto latinoamericano. Para ello se parte de un supuesto fuerte que es que uno de los obstáculos centrales para cierta falta de actualización de la oferta formativa no es de tipo cuantitativo sino más bien de tipo cualitativo. En este sentido, se plantea la necesidad de incorporar la formación en ciertas competencias transversales que serían básicas para el desempeño en los diferentes niveles de la gestión y la política educativa. Este texto se estructura en tres partes. En la primera se fundamenta la necesidad de un nuevo tipo de formación para la gestión y la política educativa desde la presentación de los nuevos desafíos que éstas deben enfrentar en América Latina. La segunda ofrece una propuesta de formación que toma como eje al concepto de competencia profesional y desarrolla el estado del debate sobre esta noción. En la tercera parte se proponen seis claves para la formación de las competencias en el marco de la propuesta mencionada.

¹Este artículo es una versión sintética de Braslavsky, C. y F. Acosta. Competencias para la gestión y la política educativa. Conceptos clave y orientaciones para su enseñanza. IIPE/Unesco Buenos Aires, 2004.

1. NUEVAS DEMANDAS PARA LA GESTIÓN Y LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EN AMÉRICA LATINA EN EL SIGLO XXI⁴

La mayor parte de los países de América latina han comenzado profundos e integrales procesos de transformación de sus sistemas educativos. Estos procesos tienen algunos aspectos en común. Uno de ellos se refiere al contexto. En todos los casos, ocurren en escenarios rápidamente cambiantes, afectados por la emergencia de la sociedad de la información y del conocimiento, la articulación a la economía mundial y la reapertura de la oportunidad de desarrollo democrático. Precisamente una de las razones que induce esos procesos de transformación es la toma de conciencia de las características de ese cambio de escenario y de la potencialidad de la educación como factor de crecimiento económico, oportunidad de construcción de mayor equidad social y consolidación de la democracia (CEPAL-UNESCO, 1992).

La década de 1980 se caracterizó porque prácticamente ningún país de la región había logrado compatibilizar avances en la atención a esos tres desafíos. Algunos autores se refieren a ella como una "década perdida", que en realidad comenzó en numerosos países ya hacia mediados de la década de 1970 (FAJNZYLBER, 1989). Parte de la "pérdida" estuvo asociada a la desinversión educativa, a la falta de reflexión respecto del papel que podía jugar la educación y a las características que ésta debía asumir como variable para mejorar la calidad de vida de la población.

Durante las décadas de 1970 y 1980, diversos países de la región—por ejemplo,

Colombia, Chile y Argentina—incentivaron cambios en dirección a descentralizar el gobierno de la educación (BRUNNER; PURYEAR, 1994 e 1995). Las estrategias implementadas tuvieron al menos dos características peculiares. La primera es un sesgo fiscalista (CARNOY; DE MOURA CASTRO, 1997); la segunda es una falta de preparación para el logro de un buen funcionamiento del modelo de gobierno de la educación emergente.

La promoción de la descentralización durante las décadas de 1970 y 1980 estuvo fuertemente sesgada por la expectativa de eficiencia, entendida además como una oportunidad irremplazable para reducir el volumen total de las asignaciones presupuestarias para el sector educación como una variable de ajuste fiscal (BRASLAVSKY, 1999a; DI GROPELLO, 1997).

Pero, además, el supuesto era que esa expectativa habría de lograrse por el solo hecho de acercar las decisiones a la base y sin necesidad de generar otras condiciones (DE MATTOS, 1989). En esa etapa del desarrollo educativo latinoamericano no se prestó atención a cuestiones tales como el cambio curricular, la evaluación, la modernización o la creación de sistemas de información y, sobre todo, a la formación de nuevos perfiles profesionales para una nueva forma de ejercicio de la política educativa, en la cual, de hecho, el poder estaría mucho más distribuido. Como la descentralización de la educación no se promovió con el propósito de reconocer y ampliar las oportunidades de ejercicio del poder de la ciudadanía en relación con las cuestiones educativas ni de mejorar la calidad de los aprendizajes de la población, estas cuestiones no revistieron interés.

⁴Este apartado retoma numerosos elementos de Braslavsky, C. (2001).

En la década de 1990 se puso de manifiesto que la estrategia de descentralización aislada de procesos sistémicos de transformación educativa no permitiría alcanzar los objetivos de crecimiento económico y consolidación democrática (TEDESCO, 1995). En ese contexto, nada garantizaba que las decisiones que se tomaran en forma descentralizada contribuyeran a aumentar la eficacia ni, menos aún, a mejorar la calidad de los aprendizajes de los alumnos, creciente-mente asumida como una necesidad. Por otra parte a lo largo de esta década se fue tomando conciencia del avance de las desigualdades y de su transformación en un incremento de la marginación y de la pobreza (UNDURAGA, 2001). También se hicieron más evidentes los riesgos que implicaban para la equidad social las estrategias de descentralización aisladas de procesos sistémicos de transformación educativa (TEDESCO, 1998). Países como México, en los cuales la reforma avanzó más tardíamente, evitaron incluso optar entre "descentralizar" o continuar con el modelo tradicional centralizado de gobierno de la educación, buscando una estrategia diferente (AGUILAR HERNÁNDEZ, 2001).

En efecto, pareciera que ya en la década de 1990 se comenzó a asumir la necesidad de promover políticas multidimensionales de cambio educativo que sostuvieran el valor de la descentralización educativa, pero la rearticularan a tradiciones significativas y diferentes del fundamentalismo neoliberal omnipresente en las reformas orientadas sólo hacia el ajuste fiscal, vale decir que vinculasen la descentralización a la voluntad de atender a la diversidad

de situaciones reales y el acercamiento de las decisiones a las personas. Los equipos ministeriales a cargo de las reformas de los noventa se preocuparon por intentar generar condiciones para que la creciente y cada vez más compleja variedad de tomadores de decisiones pudiera actuar más acertadamente. Al menos a nivel de las propuestas, se incorporó la necesidad de combinar descentralización con empoderamiento (*empowerment*), entendido como la capacidad de ejercer poder a todos los niveles (BYHAM, 1992).

Entre las políticas y estrategias diseñadas para promover ese empoderamiento, numerosos países de la región elaboraron planes y programas de estudio actualizados para la educación básica, pusieron en marcha dinámicas de formación y capacitación docente? más o menos exitosas?, montaron sistemas de información y de evaluación e incentivaron la construcción de proyectos locales e institucionales (BRASLAVSKY, 1999b; GAJARDO, 2000; CORRALES, 1999; CARNOY, 2001).

Un modelo descentralizado de la educación que persiga, al mismo tiempo, mayor eficiencia, mejor calidad y creciente equidad educativa, en países donde además está culminando o continúa avanzando una etapa fuertemente expansiva de los sistemas educativos (CAILLODS, 2001) impone numerosos nuevos desafíos. Estos últimos reclaman a su vez una reconceptualización del perfil, los roles y las funciones del personal profesional dedicado al gobierno de la educación (IPE-Buenos Aires, 1999). Por último, esa reconceptualización se inicia con la identificación de los problemas

de los perfiles existentes y de la formación que los produce (BRASLAVSKY; ACOSTA, 2001).

A ese respecto el primer problema consiste en que los especialistas en gestión y en políticas educativas tienen dificultades para construir el sentido de los fines de la gestión y de las políticas educativas. Esta situación contribuye a la emergencia o consolidación de situaciones de anomia y de cumplimiento rutinizado de actividades. Todo esto coadyuva a que las propuestas de reforma educativa sean patrimonio de un conjunto estrecho de personas y que no se puedan autoperfeccionar ni perfeccionar desde su interacción con posiciones críticas procedentes de sectores tales como el sindicalismo, el empresariado o la opinión pública en general, ni desde un fluido proceso de convocatoria e intervención de maestras, maestros, profesores, padres y estudiantes (BRASLAVSKY, 1993).

El segundo problema es, en cierto sentido, la contracara del primero. Consiste en las dificultades que tienen los especialistas en gestión y en política educativa para articular la creciente demanda de intervención de un amplio y heterogéneo conjunto de actores en los procesos de gestión educativa. Retomando algunos elementos presentados ya en el apartado anterior se puede subrayar que actualmente la centralidad de la educación en la agenda latinoamericana, la complejidad y el desafío de la reinversión de los dispositivos de regulación y de provisión de educación implican que un conjunto de actores no especializados en la gestión ni en políticas educativas intervengan en los procesos de toma de decisiones. Entre

los actores no especializados cabe mencionar a los maestros y profesores, a los especialistas en ciencias de la educación, en didáctica y en otros campos educativos. Los actores especializados son, por ejemplo, los directores, supervisores, técnicos medios de los municipios, provincias o estados, departamentos y ministerios nacionales.

El tercer problema es la existencia de entre tres y cuatro niveles de especificación de la gestión y de las políticas educativas, todos igualmente relevantes: el nivel de las instituciones educativas, los procesos a escala municipal o distrital, los procesos a nivel departamental, estadual o provincial, y los procesos nacionales. A esos niveles hay que agregarles un nivel transnacional asociado a las demandas de la globalización y a las oportunidades de la introducción de las nuevas tecnologías, que inducen a la comparación y al intercambio permanente con espacios externos al nacional. Estos niveles de especificación de la gestión y de las políticas educativas tienden, a su vez, a definirse cada vez menos como niveles jerárquicos o con especializaciones funcionales rígidas y cada vez más como conjuntos de círculos concéntricos interconectados con especificidades propias de cada territorio, que o no son reconocidos como tales o no son sinérgicamente articulados.

El cuarto problema consiste en la incapacidad para diseñar dispositivos que contrarresten la debilidad institucional derivada de las políticas educativas propias de las décadas de ajuste fiscal sobre el sector. Para hacerlo se requiere una formación y un entrenamiento que faciliten la anticipación de alternativas di-

versas, cada una de ellas con sus posibles consecuencias positivas y negativas para los fines buscados.

El quinto problema deriva del aislamiento de la gestión y de las políticas educativas respecto de la formación para la gestión que se realiza en las instituciones de nivel universitario. Como, por otra parte, en estos momentos en la propia gestión se produce información y conocimiento, dicho aislamiento entorpece la posibilidad de construir un verdadero sistema científico-tecnológico que permita la innovación permanente, el análisis autocrítico, la comprensión de las dificultades de los gestores por parte de los formadores y, en definitiva, el mejoramiento de la capacidad colectiva de gestión de la educación.

El sexto problema consiste en la dificultad de asumir la gestión y las políticas educativas en contextos específicos transitados por desafíos tales como: el afianzamiento de la gobernabilidad democrática; la aceptación de la diversidad como un dato y una oportunidad; la lucha contra el crecimiento de la pobreza y de las desigualdades, y la demanda de transparencia, eficacia y eficiencia.

Frente a estos problemas los diversos y nuevos actores que intervienen en los diferentes niveles del sistema, deben, al mismo tiempo, anticipar y diseñar escenarios, tomar decisiones, ponerlas en práctica y evaluarlas. Deben, asimismo, interactuar en forma democrática con otros actores y niveles, concertar acuerdos, trabajar en equipo y comunicarse entre las partes (MARTINIC, 2000). Además, los gestores educativos deben hacer todo esto mientras asumen el desafío político que

representan los problemas económicos y sociales cada vez más graves en la región.

En este sentido se puede afirmar que hay una tensión creativa entre dos exigencias convergentes de formación para la gestión y política educativa: la de formación de los ciudadanos y la de formación de los especialistas. En efecto, todos los actores requieren capacidades que les permitan intervenir en la gestión y en las políticas educativas contribuyendo a la creación de un sentido compartido, interviniendo en uno o más niveles de gestión. Pero, por otra parte y al mismo tiempo, los "especialistas" en gestión y en políticas educativas deben poder conducir los procesos de gestión y de políticas educativas convocando y sosteniendo la participación de los demás, así como procesos específicos de concertación de fines y medios y de obtención, organización y administración de estos últimos a través de intervenciones eficaces y eficientes.

Dicho en otros términos, existe una necesidad de formación que puede denominarse "básica" para la gestión y las políticas educativas que debe alcanzar a todos los actores que intervienen en educación. Esa formación básica consiste en el desarrollo de ciertas competencias que, por otra parte, es conveniente que desarrollen todos los ciudadanos: la detección de necesidades; la concertación de alianzas; la negociación de conflictos; la anticipación de problemas; el planteo de alternativas a partir de un sólido conocimiento de las existentes y de los debates que existen en torno a ellas; la discusión de las alternativas entre los actores involucrados, su puesta en práctica y seguimiento, y la rendición de cuentas

públicas respecto de los resultados (IIEP-UNESCO, 1999). Pero los profesionales de la educación y, en especial, quienes ocupen roles en la política y gestión educativa, deben desarrollar esas mismas competencias a un nivel altamente especializado.

Por eso, para el caso de éstos últimos Tedesco (2000) plantea la necesidad de articular conocimientos profesionales de tipo conceptual y también práctico con conocimientos políticos. Pero además la capacidad de construir "sentido" no depende sólo de los conocimientos que se posean. Esta capacidad implica la movilización de recursos de diferentes características: los conocimientos, pero también recursos emocionales y de actitudes vinculados con la sensibilidad y la implicación frente al hecho educativo.

En este contexto, se hace imprescindible volver a pensar la formación de los que participan en la gestión y la política educativa; innovar, experimentar y reflexionar para desarrollar nuevas estrategias y también nuevos materiales de trabajo, que complementen los textos clásicos, los informes de investigación, las estadísticas o las leyes; todos ya integrados a la formación. Su uso crítico y su renovación permanente irán dando pistas para su mejoramiento y mejor integración al campo de la formación.

La clave para la innovación, experimentación y reflexión en el contexto del proyecto de Actualización para la Gestión y las Políticas Educativas del IIEP/Unesco Buenos Aires entre 1999 y 2002 es el concepto de competencias, utilizado primero sin más connotaciones que las que le da el sentido común. Quién posee

competencias puede resolver problemas reiterados y otros nuevos, puede actuar con pericia en su campo. Un médico que cura es competente. Un maestro que enseña también. En el campo de las políticas y la gestión educativa la cosa no está tan clara todavía, y el concepto demostró tener más complejidades que las que le otorga el sentido común.

Sostendremos que actuar en la Gestión Educativa implica la movilización de diferentes tipos de recursos. Para este artículo, tomaremos cinco saberes clave para la gestión de los sistemas educativos descentralizados. Estos saberes deberían articularse en los programas de formación: saber analizar las situaciones para la toma de decisiones, saber manejar conflictos, saber comunicar, saber liderar para la creación de sentido y saber conducir un equipo de trabajo y trabajar como parte de ese equipo, ya que la competencia individual es cada vez más la resultante de una competencia colectiva. Promover la formación de estos saberes como parte del abanico de recursos de la práctica de gestión, facilita el camino entre la teoría y la acción.

2. HACIA UNA DEFINICIÓN DE LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES PARA RESPONDER A LAS NUEVAS DEMANDAS DE LA GESTIÓN Y DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EN AMÉRICA LATINA.

Los resultados de un diagnóstico sobre la situación de la formación universitaria para la gestión y la política educativa en varios países de América Latina que se llevó a cabo en el IIEP-Buenos Aires, indican la existencia de dos polos en la orientación de dicha formación (BRASLAVSKY; ACOSTA, 2001). En uno

de ellos está la oferta tradicional centrada en la teoría y el saber técnico-conceptual. En este polo parecen existir fuertes dificultades para articular conocimiento y acción. Esta oferta es la más extendida y caracteriza a la mayoría de las universidades de la región.

En el otro polo existe una oferta inspirada en los modelos de formación para la administración de empresas. Esta oferta es más nueva, está menos expandida, pero tiene fuerte presencia en la formación para el nivel de la gestión escolar, en particular en los nuevos posgrados para directores y supervisores.

Entre un polo y el otro, se identifican algunos programas que avanzan en la articulación de dimensiones cognitivas y actitudinales en la formación y que incorporan otros contenidos, orientaciones bibliográficas y perspectivas metodológicas. Sin embargo, el conjunto de la oferta universitaria presenta dificultades para innovar en propuestas de enseñanza que dejen de centrarse en "la tiza y el pizarrón" y que favorezcan el desarrollo integral de los recursos necesarios para la práctica de la gestión educativa en el nuevo contexto latinoamericano y, probablemente, mundial.

El desafío pasa por la construcción de una formación que articule la dimensión del saber con la dimensión de la acción, cuyo eje de referencia sean el sistema educativo y sus instituciones, con su historia, sus problemas y sus características particulares y que contribuya a que todos los que toman decisiones posean una considerable "densidad conceptual" (TEDESCO, 2001),

con especificidad profesional y contextual. Significa pensar una formación a partir de un discurso de y desde la escuela.

Una propuesta de este tipo debe atender un conjunto de dilemas, entre los cuales se han seleccionado tres. En cada caso se propone una hipótesis de resolución del dilema, que está asociada a los nuevos desafíos que debe enfrentar la formación.

El dilema entre la formación para el análisis, la construcción de sentido y la intervención

Uno de los problemas centrales de la formación para la gestión y la política educativa es la desarticulación entre la teoría, la prospección y la práctica. En cierto sentido se puede proponer que la inclusión del concepto de competencia permite superar esa desarticulación, integrando a la teoría y a la capacidad de construcción de sentido en la acción (PERRENOUD, 1998).

La formación para la gestión y la política educativa presenta una tensión que no siempre juega a favor de integrar el sentido con los métodos. En realidad, éste problema atraviesa todo el campo de la Pedagogía. Ya Durkheim en *La Educación Moral*, planteaba un problema similar al definir la Pedagogía. Decía que la Pedagogía, es una teoría práctica porque se trata de un conjunto de teorías cuyo fin inmediato no es expresar lo real, como es el caso de las teorías científicas, sino guiar las conductas... "no es la práctica (...) sin embargo puede iluminarla" (DURKHEIM, 2002, p.38).

Esta formación debe ser metódica y sólida desde el punto de vista de los saberes teóricos, pero debe estar puesta al servicio de una práctica, la práctica de gobierno de los sistemas educativos y sus instituciones. Para ello, es necesario que la formación incluya otras dimensiones del sujeto, que suelen desarrollarse específicamente en ámbitos del desempeño laboral.

Durante los últimos años, la noción de competencias tuvo numerosas acepciones. Algunos autores señalan que el uso diverso que se hace del concepto, da lugar a gran cantidad de confusiones y proponen, frente a la ambigüedad del término, buscar una definición operativa (DOLZ; OLLAGNIER, 2000; BARNETT, 2001).

En el caso de este proyecto resulta útil recuperar el concepto tal como se lo utiliza actualmente en el mundo laboral y en los sistemas de formación profesional. La re estructuración del modo de producción capitalista a mediados de los 60, en el marco de la tercera Revolución Industrial, produjo un nuevo paradigma tecnoeconómico basado en la microelectrónica. El paradigma de la organización pasó del modelo fordista al modelo posfordista (modelo de la red de flujos interconectados) orientado por el concepto de calidad total. Este modelo de gestión, supondría una relación más igualitaria ya que el menor disfuncionamiento de una de las partes amenazaría la producción en su conjunto. En consecuencia, los niveles de calidad y de calificación de los trabajadores que se desempeñan en un mismo proceso productivo serían semejantes. Esto demandaría que todos los trabajadores desarrollen

n, previsión y comunicación. Si bien el hecho de que este modelo exista realmente esta muy discutido y sus consecuencias perversas o paradójales están siendo presentadas por numerosos y solventes críticos de la actual etapa de desarrollo capitalista (GORZ, 1991; SENNET, 2000), no se puede negar que desde el punto de vista de las utopías deseables, estas características son atractivas. Dicho en otros términos, lo que algunos economistas contemporáneos dicen que ocurre, tal vez no ocurra o al menos no para todos; pero desde el punto de vista de una visión de sociedad democrática y participativa sería bueno que ocurriese. En consecuencia, parecería más que atrayente formar a todos los profesionales en esas competencias.

Por eso en la actualidad, la lógica subyacente a las competencias es la de "saber actuar" o conjunto de "saberes hacer" que consiste en la selección, movilización y combinación de recursos personales, de conocimientos, habilidades, cualidades y redes de recursos para llevar a cabo una actividad (LE BOTERF, 2000a). Este saber actuar se refiere a diferentes dimensiones como: saber actuar con pertinencia, saber movilizar saberes y conocimientos en un contexto profesional, saber integrar o combinar saberes múltiples y heterogéneos, saber transferir, saber aprender y aprender a aprender y saber comprometerse.

De acuerdo con Le Boterf (2000a), actuar con competencia remite a un saber actuar de manera pertinente en un contexto particular, eligiendo y movilizándolo un equipamiento doble de recursos: recursos

personales (conocimientos, saber hacer, cualidades, cultura, recursos emocionales) y recursos de redes (banco de datos, redes documentales, redes de experiencia especializada, entre otras). Actuar con competencia es el resultado de un conocimiento combinatorio del sujeto; es el resultado de la selección, movilización y combinación de recursos que realiza un sujeto frente a una situación determinada. Se trata de un proceso de actuación que se apoya en esquemas operativos transferibles a familias de situaciones comunes. La competencia reside en el encadenamiento. Es una disposición antes que una operación.

Considerar las competencias como "recursos para saber actuar" enriquece el concepto y lo aleja de visiones instrumentales de la enseñanza y el aprendizaje. Los recursos van desde los conocimientos hasta las habilidades personales e interpersonales y lo que los define es el contexto de acción. Las competencias son un tejido interconectado de manera muy sólida. En consecuencia toda distinción entre unas y otras es en cierta medida arbitraria y toda estrategia para la formación de "una" de ellas implica incidir en la formación de otras.

El dilema entre la universalidad y la especificidad

Los primeros innovadores de la formación para la gestión y la política educativa recurrieron a las prácticas y ejemplos desarrollados en el campo de la formación para la gestión empresarial. En

consecuencia propusieron a estudiantes o profesionales del mundo de la educación una serie de experiencias formativas que incluían análisis y ejercicios desarrollados a partir de casos empresarios. Esta práctica generó fuerte admiración en algunos y consistente rechazo en otros.

El supuesto de aquellos intentos innovadores era que las competencias son independientes del contexto. Más aún, en algunos casos se sugería, y se sugiere, que cuanto más alejados estén los ejemplos y las reflexiones del ámbito concreto y específico de trabajo profesional de cada quién, mejor es. La experiencia y las reflexiones más sólidas existentes en este campo parecen mostrar lo contrario. Tendencialmente parecería que la resistencia es mayor y el impacto es menor si la formación en competencias se realiza de manera descontextualizada. Los recursos para actuar con competencia emergen de un determinado contexto de actuación, en nuestro caso del de la gestión y política educativa.

Se propone que estos saberes son los mismos para todos los niveles de la gestión pero se expresan de manera diferente de acuerdo al nivel de la gestión y en función del contexto. El saber tendría un carácter general y lo que cambia es un recurso determinado de ese saber que es influenciado por su contexto (por ejemplo el nivel de la gestión).

Dicho en otros términos, la competencia siempre remite a una construcción influida por el contexto, es decir: se actúa

con una finalidad en un contexto determinado. Las competencias se refieren al conjunto de recursos personales que el gestor debe combinar y movilizar para manejar eficazmente las "situaciones profesionales claves". Le Boterf (2000b), entiende a la situación profesional como una actividad que hace al "tipo de oficio" de un sujeto, que debe analizarse a partir de criterios de realización y resultados esperados o productos.

Esta información permite precisar el conjunto de recursos personales y externos que necesita un sujeto para "saber actuar". Las situaciones profesionales pueden servir como tipologías orientadoras para el desarrollo de saberes en cada uno de los niveles de la gestión educativa.

Por tratarse de una acción apoyada en el contexto, las competencias no serían tan fáciles de transferir. En principio parecería que para producir una transferencia habría que apoyarse en capacidades cognitivas como la reflexividad, el reconocimiento de los patrones comunes de los problemas o situaciones particulares, tener en haber un gran repertorio de situaciones variables, tener la voluntad y la capacidad de convertir las situaciones en oportunidades para la transmisión de las competencias.

En consecuencia parecería que la manera de superar el dilema entre la formación para un nivel y la formación para todos los niveles de la gestión y de la política educativa sería producir un saber conceptual común y recoger situaciones profesionales específicas que puedan servir como guías para el desarrollo de saberes vinculados con la acción. Así, la

formación debiera promover en los sujetos la combinación de recursos pertinentes en función de un tipo de situación profesional y la capacidad de transferencia de esos recursos a situaciones similares.

El dilema entre la disponibilidad de recursos generales y de recursos específicos

Los saberes identificados para la gestión educativa pueden definirse a partir de dos elementos: el nivel de la gestión (situaciones profesionales tipo) y el contexto cultural. Es decir que para cada competencia existirían algunos recursos generales vinculados con el conocimiento teórico de ese saber y, a su vez, cada competencia tiene recursos específicos determinados por la situación profesional y el contexto cultural. A modo de ejemplo, se presenta el **Cuadro 1** (p.133), en el que se toman una serie de competencias, concebidas como saberes, y se definen algunos de los recursos que las componen.

La formación para saber actuar requiere un desarrollo integral de los recursos de cada competencia. El formador decidirá cuál de ellos enfatizará más pero es claro que es necesario promover la formación tanto de los recursos generales como de los recursos específicos.

Podría decirse que la manera de superar este dilema es mantener una presencia curricular equilibrada de ambos tipos de recursos, con la mirada puesta en la búsqueda de la especificidad del recurso general en las situaciones de desempeño profesional y en el contexto cultural.

Cuadro 1 - Saberes y recursos generales y específicos. Ejemplificación.

Recursos Saberes	Generales	Específicos	
		Situación profesional (ej.)	Contexto cultural (ejemplo)
Análisis situacional para la toma de decisiones	- Metodología de investigación - Principios de política educativa - Estructura de los sistemas educativos	- Planificación - Evaluación de programas	Modos de hacer política (clientelismo, personalismo)
Manejo de conflictos	- Concepto de Negociación - Negociación por intereses - Construcción de alternativas	- Conflictos entre niveles de la gestión; - Negociaciones con organismos internacionales - Conflictos con equipos de trabajo	Tipos de conflicto a partir de cosmovisiones particulares (por ejemplo en comunidades indígenas)
Comunicación	- Principios generales de la comunicación (E-R) - Dimensión comunicativa de la gestión de políticas educativas y procesos de transformación educativa	- Presentaciones orales y escritas - Organización de reuniones	Pautas culturales (gestos, modos, tonos)
Liderazgo	- Construcción del sentido - Conducción - Creación de equipos - Seguimiento - Delegación	- Conducción de procesos de cambio curricular	Liderazgo personalista (influencia de tradiciones personalistas en países de la región)
Trabajo en equipo	- Propósito común - Comunicación - División de roles	- Recomendar acciones - Dirigir acciones	Cultura organizacional (burocrática por ejemplo)

3.CLAVES PARA LA ENSEÑANZA DE COMPETENCIAS PROFESIONALES PARA LA GESTIÓN Y LA POLÍTICA EDUCATIVA

Es posible sugerir seis principios generales para la formación sistemática de competencias para la gestión y la política educativa: el desarrollo del modelo *Acción-Reflexión-Acción*, el uso de estrategias didácticas transversales, el uso de estrategias didácticas específicas a cada competencia, la conexión con los procesos de trabajo de los "aprendices", el desarrollo de la reflexividad y la promoción de comunidades de práctica.

El modelo Acción-Reflexión-Acción

La enseñanza de competencias se piensa a partir del modelo *Acción-Reflexión-Acción*, ya que el aprendizaje de las competencias ocurre por aproximaciones progresivas,

donde el sujeto avanza en un círculo que parte de la experiencia o de lo conceptual, y que debe siempre pasar por la reflexión y la experiencia de esa reflexión. El proceso anterior se fundamenta al observar la mayor facilidad de los adultos ante el aprendizaje, cuando usan su experiencia y cuando establecen claramente relaciones entre esa experiencia y las situaciones nuevas que el sujeto debe enfrentar (UNDURRAGA, 2001).

El modelo *Acción-Reflexión-Acción* se inspira en el esquema pedagógico elaborado por Kolb (1977) para abordar los cuatro momentos del proceso de construcción de la competencia: la experiencia concreta, al enfrentar a los participantes con situaciones problemáticas; la observación reflexiva, al analizar diversos puntos de vista, sus propias experiencias y las de otros; lo conceptual para adquirir perspectiva ante la experiencia, obtener lo invariable,

los principios rectores, las teorías de acción, las hipótesis y la puesta en práctica de los conceptos, las teorías de acción, y su traducción e interpretación en función de nuevos contextos de intervención.

El uso de estrategias didácticas transversales: los casos y las simulaciones

El aprendizaje de los adultos es mayor cuando se usan procesos cognitivos divergentes y cuando procesan el material de aprendizaje por medio de distintos canales (UNDURRAGA, 2001). Entre ellos, se destacan el estudio de casos y las simulaciones, los que principalmente favorecen los procesos de puesta en contexto y transferencia.

El estudio de casos tiene por finalidad la consideración de un problema determinado por medio del debate de una circunstancia previamente relevada y escrita (GORE, 1998) Permite el abordaje directo de los problemas que aparecen en las situaciones profesionales a trabajar. En los módulos que aquí se presentan, los casos que se estudian cumplen diversas funciones y deben reunir ciertas características.

En cuanto a las funciones, los casos sirven tanto como disparadores y como promotores de la reflexión desde la acción. Por ejemplo, para la Comunicación, a partir de un relato sobre la comunicación de una reforma educativa, se pueden construir los problemas básicos de los procesos de comunicación. Para el Análisis de Políticas Educativas, a partir de la inmersión en un caso concreto de política educativa (presentación por parte de los responsables y visita al campo) se puede analizar y reflexionar sobre ella.

Los casos deben presentar ciertas características para cumplir con las funciones que se mencionaron arriba. Por un lado, según el tipo de caso es necesaria una secuencia adecuada en el uso. Es conveniente, por ejemplo, comenzar con un caso del ámbito educativo que no esté directamente apegado a la práctica laboral cotidiana de los participantes. De ser muy cercano, el caso no permite la toma de distancia necesaria para la reflexión cognitiva que requiere la construcción de una competencia. Si, por lo contrario, el caso es muy lejano al contexto laboral del sujeto, se arriesga la falta de interés para el análisis, la reflexión y la transferencia. A modo de resumen, el primer caso debe producir cierta sensación de familiaridad pero no una identificación directa con la práctica diaria. A medida que se avanza en el proceso, y sobre todo hacia el final, es recomendable utilizar casos más próximos a la práctica cotidiana de los participantes a fin de favorecer los procesos de transferencia una vez terminada la reflexión.

Por otra parte, los casos no deben ser extensos ni muy complejos dado que se trata de actividades de corta duración y su objetivo no es la comprensión de una situación misma sino su uso para la construcción de recursos. El grado de validez de esta recomendación varía de acuerdo a la competencia que se quiera promover. En el caso del Análisis de Políticas Educativas es fundamental una comprensión cabal del caso - la política que se estudia - para la construcción de la competencia en cuestión.

En cuanto a la simulación, se trata de un método de enseñanza frecuente en la capacitación profesional. Se toma aquí la noción de la simulación como una analogía y una reproducción de la realidad usada en un ámbito educativo (GORE,1998).

Las simulaciones se usan para lograr herramientas determinadas. Por ejemplo, para la Comunicación puede hacerse a través de una presentación oral de un nuevo plan de estudio ante autoridades del gobierno. En el caso del Manejo de Conflictos con el uso de casos de negociación con organismos inter-nacionales o entre diferentes niveles de la gestión educativa de un país (central y provincial), para promover la "negociación por intereses.

Además, las simulaciones se usan para observar los propios procesos de desempeño y aprendizaje. Ejemplo de ello son las técnicas de retroalimentación circular, donde cada grupo evalúa el rendimiento de sus pares a partir de listas de cotejo, las dinámicas de trabajo en equipo, asegurando que estén formados por participantes con distintas trayectorias profesionales que promuevan, desde diferentes perspectivas, la reflexión y el análisis de las situaciones presentadas.

Las simulaciones se convierten en espacios de aprendizaje si permiten observar el propio ambiente y "observarse" a sí mismo. Para enseñar y aprender herramientas vinculadas con el Liderazgo, es posible comparar casos concretos de diversos niveles de la gestión educativa, o para la Comunicación introducir las filmaciones en la simulación. En este sentido, las simulaciones también se convierten en espacios de elaboración compartida del conocimiento (GORE, 1998).

Entre las características de las simulaciones se destacan tres: la simulación como espacio para la exploración de la práctica cotidiana, la simulación como espacio para la construcción colectiva de conocimiento y la simulación como espacio de promoción de sentidos. Las dos primeras características se desarrollaron más arriba como parte de las funciones de la simulación. En cuanto a la tercera, las simulaciones no sólo deben contribuir a superar situaciones problemáticas, deben también servir para volver a pensar el significado de las situaciones profesionales, su contexto y, fundamentalmente, el sentido dado a la acción. No sólo es necesario aprender a presentar de manera clara una propuesta de plan de estudios, resolver conflictos o a conducir equipos de trabajo y liderar procesos de cambio. Es necesario también, aprender a usar estas herramientas para orientar la gestión de los sistemas y las instituciones educativas hacia dos fines: los macro-políticos, - el logro de la equidad y la eficiencia en el uso de los recursos - y los micropolíticos - promoción de más y mejores aprendizajes en todos los alumnos.

Así el papel del formador es central en el uso de esta propuesta ya que, en última instancia, es quien orienta y guía la interpretación hacia la construcción de determinados sentidos. Por esta razón, algunos autores advierten sobre el potencial carácter manipulador, y por lo tanto inhibitorio de aprendizajes, que una simulación puede tener como estrategia de enseñanza.

El uso de estrategias didácticas específicas a cada competencia

Los adultos en situación de aprendizaje deben usar diversos canales de exploración

y puesta en práctica para promover el desarrollo de las dimensiones cognitivas y emocionales. Pero además, las competencias tienen características específicas que demandan estrategias didácticas particulares para cada una de ellas.

En cuanto al liderazgo, es necesario usar recursos apoyados sobre cualidades personales difíciles de transmitir y aprender en el aula. Para su enseñanza, se propone el uso de casos de líderes educativos para identificar las características que los transformaron en líderes. Además, para evitar quedarse en el plano del estudio de caso, proponemos ver a otros líderes en sus contextos de actuación, estudiar su auto-percepción y la percepción que de ellos como líderes tienen otras personas.

En este sentido, para el caso del Liderazgo es posible partir de comentarios biográficos acerca de un educador (Paulo Freire) para analizar sus características como líder desde diferentes dimensiones: su contexto socio político, su propuesta inclusiva, sus fallas como administrador. Esta reconstrucción teórica de los atributos del liderazgo se compara con la experiencia práctica de los gestores en ejercicio (rectores, secretarios municipales, directores) a través de entrevistas que tratan acerca de su concepción y práctica de liderazgo. Comparar el discurso literario sobre el liderazgo con el discurso de los gestores, permite acercarse de manera más concreta al liderazgo.

Otra alternativa, es tomar el caso de una persona que el participante reconozca

como líder y ahondar en aquellas características que para él lo convierten en líder. De manera similar, esta representación se compara luego con lo que dice la literatura y con el discurso efectivo de gestores en ejercicio.

Para algunos procesos que hacen a la comunicación o al manejo de conflictos, existen herramientas universalmente probadas cuya enseñanza se promueve a través del uso de estrategias como la simulación, que ya se describió en el punto anterior.

El conjunto de estos recursos y su enseñanza se asocia al desarrollo del discernimiento ético, competencia que se vincula con la promoción de valores. Es complejo pensar una estrategia para la formación de valores; por ello es conveniente tomar la noción de competencia en "recursos para un saber actuar" como se propuso en el segundo apartado de éste artículo. Desde esta perspectiva, la enseñanza del discernimiento ético para la gestión y la política educativa, podría concebirse en forma ligada a la generación de una conciencia sobre la decisión a tomar, la acción a seguir y la previsión de las consecuencias de esa decisión.

La articulación con los procesos de trabajo de los participantes

La conexión más estrecha entre los procesos de desempeño profesional y las competencias que se intentan enseñar es de suma importancia. Si la estrategia de enseñanza se encuentra desvinculada del contexto de trabajo existen menos oportu-

nidades para la transferencia al propio proceso de aprendizaje.

Los módulos ponen especial énfasis en el uso de casos que reflejen situaciones profesionales propias de la gestión educativa. Para ello se puede promover instancias de intercambio directo con los responsables de la gestión. Consideramos que esto es vital para comprender la complejidad de la toma de decisiones.

Además, se pueden proponer fases de trabajo a distancia en las que los participantes deben volver a sus lugares de trabajo, seleccionar un problema o situación profesional particular y utilizar algunos de los recursos de análisis o de intervención que se proponen en el módulo. Esta experiencia se comparte luego con el resto de los colegas con el fin de efectuar un seguimiento en la adquisición de la competencia.

En cuanto a los programas de formación, se pueden promover instancias de formación complementaria que se incluyan en situaciones de trabajo; por ejemplo, la participación en un proyecto transversal, la redacción de un libro o artículo profesional, la realización de una nueva misión específica, la alternancia de responsabilidades en lugares de trabajo, las pasantías y las residencias.

En algunos países los egresados de programas de maestría y doctorado no se insertan en la gestión del sistema. Habría que pensar si las competencias profesionales no deberían formar parte de programas de desarrollo de personal del Estado, creando vínculos con las univer-

sidades a través de mecanismos como las pasantías u otros con larga trayectoria en la formación profesional. Por su parte, las universidades deberían focalizar en la formación de grado en la enseñanza de recursos teóricos y, en especial, de recursos metacognitivos asociados con "aprender a aprender", aprender a reflexionar sobre las teorías que guían las acciones, aprender a transferir aprendizajes de situaciones particulares a situaciones generales.

El desarrollo de la reflexividad

A fin de fortalecer la capacidad de transferencia, es necesario incluir el desarrollo de la reflexividad; es decir la reflexión sobre la acción y sobre la propia reflexión (SCHON, 1992). La manera de actuar se apoya siempre sobre teorías que guían la acción y es necesario trabajar sobre esas teorías a fin de producir cambios en las maneras de actuar.

El desarrollo de la reflexividad es uno de los desafíos más arduos de la tarea de formación vinculada a prácticas laborales. Los sujetos no son concientes de las teorías que guían sus acciones, por ello resulta muy difícil trabajar sobre este nivel del conocimiento en tanto implica una práctica de autorreflexión muy poco frecuente en los espacios de formación.

Una de las formas más usuales para el desarrollo de la reflexividad es la reflexión sobre la acción. En este sentido, los módulos siempre toman en cuenta como material de trabajo las situaciones profesionales de los participantes. Un segundo paso hacia la reflexividad se

vincula con la reflexión en la acción. Así, en el caso de Liderazgo, se puede proponer entrevistar o ir a ver las prácticas de gestión de "líderes" concretos. En el caso de Comunicación y Manejo de Conflictos, es posible incluir una fase a distancia en donde los participantes deben volver a sus ámbitos de trabajo, detectar y trabajar sobre un problema que hayan visto en el taller.

Un tercer momento, el más complejo, tiene que ver con la reflexión sobre la reflexión de la acción. En este punto es donde, de acuerdo a Schon (1992), se logra el cambio de las teorías de acción:

Utilizar el aula para desafiar concepciones erróneas habitualmente vigentes. H. Gardner pone de manifiesto la persistencia de determinadas "concepciones erróneas" aun en individuos que han completado su educación formal (...) Sin embargo - insiste Gardner-, las concepciones erróneas propias de una mente no escolarizada están fuertemente enraizadas en la memoria a largo plazo. Si un docente pretende que el paso del estudiante por el aula vaya más allá de la asimilación temporal de información en la memoria a corto plazo, el punto de partida debe ser la revisión y eventual reemplazo de las concepciones erróneas (GORE; VAZQUEZ MAZZINI, 2004, p.33).

Revisar las teorías que guían la acción y trabajar sobre ellas es fundamental para promover cambios pero, sobretudo, para construir momentos de reflexión que le permitan al participante hacer transferencias a situaciones de su práctica cotidiana y a partir de ellas avanzar en su modificación.

La promoción de "comunidades de práctica"

Se sugiere la inclusión de prácticas docentes que tiendan al desarrollo de lo que E. Wenger llama "Comunidades de Práctica"⁵. Esta organización del trabajo pedagógico fortalece el desarrollo del *trabajo en equipo*, recurso necesario para el desempeño profesional.

La creación de situaciones de aula que se acerquen a esta noción permite construir relaciones en las que se puede ver el modo peculiar en que los participantes "negocian" el emprendimiento conjunto, construyen el criterio de trabajo, desarrollan su repertorio de símbolos y herramientas.

Cabe señalar que,

La creación de comunidades de práctica dentro de las instituciones educativas puede resultar ardua. Estamos acostumbrados a utilizar las aulas como espacios de aprendizaje individual, a regirnos por extensos programas de estudios, y a centrar el foco en la transmisión de información. Sin embargo, enseñar a trabajar en equipo proponiendo una experiencia concreta de trabajo en equipo puede resultar más conducente que *hablar sobre* trabajo en equipo. Si tomamos la decisión de intentar este empleo diferente del aula, tengamos en cuenta que:

- el desarrollo de comunidades de práctica lleva tiempo, y por tanto es incompatible con la pretensión de desarrollar planes de estudios extensos y abarcativos;
- las reglas de juego de una comunidad de práctica pueden no ser compatibles con las de la

⁵Este concepto se desarrolla de manera exhaustiva en el Módulo de Trabajo en Equipo. Se sugiere su lectura para profundizar sobre él.

institución escolar en la que nos insertamos, e involuntariamente podemos tender a resignar aquéllas en función de éstas;

- preservar a la comunidad de práctica de la lógica institucional - es decir, permitir que se desarrolle según su propia lógica - no implica mantenerla aislada; por el contrario, la comunidad se enriquece cuando, sin "alienarse", puede encontrar en la institución misma o en otras prácticas de la institución nuevas perspectivas y nuevos recursos (GORE; VAZQUEZ MAZZINI, 2004, p.32).

Es indudable que la construcción compartida de sentidos para la educación no surgirá de módulos de capacitación para equipos técnicos. Es necesario incluir desde la formación instancias que favorezcan otras formas de interacción que permitan "*aprender a trabajar juntos*". Este sería el sentido del desarrollo de comunidades de práctica para promover el trabajo en equipo.

Artigo recebido em: 20/05/2004.

Aprovado para publicação em: 05/07/2004.

The formation in competitions for the management and the educative policy: a challenge for the superior education in Latin América

Abstract: In Latin America, universities face an important challenge in training for educational policy and management. Education systems have undergone several changes which require revision of training's contents as well as methods. This article seeks to start a discussion about training for educational policy and management in the Latin American context for the 21st century. It establishes the need to include several competences defined as keys for professional development in the different levels of educational policy and management.

Keywords: Educational policy and management; Training; Competences.

Formação e competências para a gestão e a política educativa: um desafio para a educação superior na América Latina

Resumo: A formação para a gestão e a política educativa constituem um dos grandes problemas enfrentados pela educação superior nos países da América Latina. As mudanças ocorridas nos sistemas educativos demandaram transformações nos métodos e nos conteúdos da formação. O objetivo deste artigo é discutir sobre como formar para a gestão e a política educativa característica do século XXI na América Latina. No decorrer do trabalho, há a necessidade de implantar e incorporar na formação, determinadas competências transversais que seriam básicas para o bom desempenho nos diferentes níveis de da gestão e da política educativa.

Palavras-chave: Política e gestão educacionais; Treinamento; Competências.

REFERÊNCIAS:

AGUILAR HERNÁNDEZ, C.; SCHMELKES DEL VALLE, S. El estado de la enseñanza de la formación para la gestión y la política educativa en México In: BRASLAVSKY, C.; ACOSTA, F. (Org.) **Estado de situación de la enseñanza de la gestión y la política educativa en América Latina**. Buenos Aires: IIPE/Unesco, 2001.

BARNETT, R. **Los límites de la competencia. el conocimiento, la educación superior y la sociedad**. España: Gedisa, 2001.

BRASLAVSKY, C.; ACOSTA, F. (Org.) **Estado de situación de la enseñanza de la gestión y la política educativa en América Latina**. Buenos Aires: IIPE/Unesco, 2001.

BRASLAVSKY, C. **Autonomía y anomia en la educación pública argentina**. Buenos Aires: FLACSO, 1993.

_____. Decentralization and equity: opportunities and limitations of contemporary educational policies. In: LA INTERNATIONAL CONFERENCE ON FEDERALISM, mont-tremblant, québec, Canadá, 5-8 de octubre, 1999a. Disponible In: <http://www.ciff.on.ca/ciff_html/e_navframe/framespage.html>.

_____. **Re-haciendo escuelas: hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana.** Buenos Aires: Santillana/Convenio Andrés Bello, 1999b.

_____. Necesidades y respuestas en la formación para la gestión y la política educativa en América Latina: tendencias y construcción de estrategias compartidas In: BRASLAVSKY, C.; ACOSTA, F. (Org). **Estado de situación de la enseñanza de la gestión y la política educativa en América Latina.** Buenos Aires: IIPE/Unesco, 2001.

BYHAM, William. **Zapp in education.** NY: Ballantine Books, 1992.

BRUNNER, J.J.; JEFFREY, Puryear. **Educación, equidad y competitividad económica en las Américas.** Washington D.C.: Organización de los Estados Americanos, Departamento de Asuntos de Educación, 1994.v.2.

_____. (Comp.). **Educación, equidad y competitividad económica en las Américas.** Washington D.C.: Organización de los Estados Americanos, Departamento de Asuntos de Educación, 1995. v.1.

CAILLODS, F. ¿Aumentar la participación en la educación secundaria en América latina? Diversificación y equidad" In: BRASLAVSKY, C. (Org.) **La educación secundaria. ¿Cambio o inmutabilidad?**. Buenos Aires: Santillana/IIPE/Unesco, 2001.

CARNOY, M.; DE MOURA CASTRO, C. ¿Qué rumbo debe tomar el mejoramiento de la educación en América latina?. **Propuesta Educativa**, n.17, Buenos Aires: Miño y Dávila/FLACSO, 1997.

CARNOY, M.; COSSE, G; MARTINEZ, E. **Las lecciones de la reforma educativa en el Cono Sur. Estudio comparativo de Argentina, Chile y Uruguay en la década de 1990.** Ministerio de Educación de Argentina/ Ministerio de Educación de Chile/ANEP Uruguay/ Universidad de Stanford/BID, 2001.

CASASSUS, J. Marcos conceptuales para el análisis de los cambios en la gestión de los sistemas educativos In: **LA GESTIÓN en busca del sujeto.** Santiago de Chile: Unesco, 1999.

_____. **Problemas de la gestión educativa en América Latina (la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B).** Santiago: UNESCO, 2000. disponible In: <http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/gestion_problemas_gestion_educativa_casassus.pdf?menu=/esp/biblio/docdig/>

CEPAL-UNESCO. **Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad.** Santiago: CEPAL, 1992.

DEPARTAMENTO DEL TRABAJO DE LOS ESTADOS UNIDOS. Lo que el trabajo requiere de las escuelas. **Informe de la Comisión SCANS para America 2000.** Washington: Departamento del Trabajo de los Estados Unidos, 2002. 72p.

CORRALES, Javier. **Aspectos políticos en la implementación de las reformas educativa.** Santiago: PREAL, 1999.

DE MATTOS, C. La descentralización, ¿una nueva panacea para enfrentar el subdesarrollo regional?. **Revista Paraguaya de Sociología**, Centro Paraguayo de Estudios Sociológicos, v. 26, n. 74, 1989.

DI GROPELLO, E. **Descentralización de la educación en América Latina: un análisis comparativo.** Santiago: CEPAL, 1997. Serie Reformas de Política Pública 57.

DOLZ, Joaquim.; OLLAGNIER, Edmée. La notion de compétence: nécessité ou vogue éducative. **Raisons éducatives**. v1999/1-2, 2, Bruxelles: De Boeck Université, 2000.

DURKHEIM, E. **La educación moral.** Madrid: Ediciones Morata, 2002.

FAJNZYLBBER, F. **Industrialización en América latina: de la "caja negra" al "casillero vacío". Comparación de patrones contemporáneos de industrialización.** Santiago: CEPAL, 1989.

GAJARDO, Marcela. **Reformas educativas em América Latina.** Balance de una década. Rio de Janeiro: PREAL, 2000.

GORE, E. **La educación en la empresa: aprendiendo en contextos organizativos.** España: Granica, 1998.

GORE, E.; VAZQUEZ MAZZINI, M. **Módulo El trabajo en equipo: Insumos para el formador.** Buenos Aires: IIPE/Unesco, 2004.

GORZ, A. **La metamorfosis del trabajo.** Madrid: Sistema, 1991.

HAYES, D. Opportunities and obstacles in the competency-based training of primar teachers in England. **Harvard Educational Review.** Cambridge: Harvard, v.69, n.1, 1999.

IIPE/UNESCO. **La formación de recursos humanos para la gestión educativa en América latina**. Buenos Aires: IIPE, 1999a.

_____. **Formación de formadores en gestión y política educativa**: proyecto presentado a la Fundación Ford, 1999b.

KOLB, D.; RUBIN, I.; MCINTYRE, J. **Psicología de las organizaciones: problemas contemporáneos**. México: Prentice Hall, 1977.

LE BOTERF, G. **Compétence et navigation professionnelle**. Paris: Editions d'organisation, 2000a.

_____. **Ingeniería de las competencias**. Barcelona: Ediciones Gestión 2000, 2000b.

MARTINIC, S. (Ed.). **Reformas de la política social en América Latina: Resultados y perspectivas**. Santiago: LOM Ediciones, 2000.

NOGUEIRA RAMOS, M. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?**. São Paulo: Cortez, 2001.

PERRENOUD, P. **Construire de compétences dès l'école**. Paris: ESF éditeur, 1998.

SCHÖN, D. **La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones**. Barcelona: Paidós, 1992.

SENNET, R. **La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo**. Barcelona: Anagrama, 2000.

STENHOUSE, L. **Investigación y desarrollo del curriculum**. Madrid: Morata, 1987.

TEDESCO, Juan.C. **El nuevo pacto educativo**. Madrid: Anaya, 1995.

_____. **Desafíos de las reformas educativas en América Latina. Propuesta Educativa**, Buenos Aires, v.9, n.19, 1998.

_____. **Educación en la sociedad del conocimiento**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2000.

_____. Los cambios en la educación secundaria y el papel de los planificadores, In: BRASLAVSKY, C.; ACOSTA, F. (Org). **Estado de situación de la enseñanza de la gestión y la política educativa en América Latina**. Buenos Aires: IIPE/Unesco, 2001.

UNESCO. **World Education Report**. France, 1998.

UNESCO-IIPE. **Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa**. Buenos Aires, 1999.

UNDURRAGA, C.; ARAYA, C. El estado de la enseñanza de la formación en gestión y política educativa en Chile In: BRASLAVSKY, C.; ACOSTA, F. (Org). **Estado de situación de la enseñanza de la gestión y la política educativa en América Latina**. Buenos Aires: IIPE/Unesco, 2000.

Sobre as autoras:

²Cecilia Braslavsky

Directora de la Oficina Internacional de Educación (OIE/Unesco), Ginebra.

E-mail: c.braslavsky@ibe.unesco.org

Dirección: International Bureau of Education Unesco, 15 route des Morillons, 1218 Grand-Saconnex, Ginebra - Suiza.

³Felicitas Acosta

Licenciada en Ciencias de la Educación. Ex Coordinadora del proyecto "Actualización de formadores en gestión y política educativa - Red ForGestión" del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación Sede Regional Buenos Aires (IIPE/Unesco Buenos Aires).

E-mail: f.acosta@fibertel.com.ar

Dirección: Galileo 2436 2°-1425 Buenos Aires-Argentina.

Política educacional de descentralização financeira: as diretrizes governamentais do período de 1990 a 2001

Magna França¹

Resumo: O texto aborda a política educacional brasileira com destaque para a descentralização financeira, tendo em vista que as diretrizes nacionais consideram essa modalidade uma alternativa para solucionar os problemas de eficácia e eficiência do ensino, bem como, tornar a escola autônoma, por meio da gestão democrática. Apresenta-se uma análise dos principais documentos oficiais, do período de 1990 a 2001, pontuando uma visão mais global e articulada sobre a Reforma do Estado e suas diretrizes. Percebe-se que a descentralização financeira pouco foi debatida, sendo decidida pelo Governo Federal e implementada às unidades da federação, diante do discurso da impossibilidade do Estado, representado pelo Ministério da Educação (MEC), de continuar a gerir o sistema educacional, em especial o financiamento ao ensino fundamental, de forma centralizada.

Palavras-chave: Política educacional; Descentralização; Autonomia.

Em uma dimensão ligada diretamente à descentralização financeira educacional, as recomendações do Fundo Monetário Internacional (FMI) relacionadas à diminuição dos gastos públicos são consequências do modelo de descentralização que se opera no sistema brasileiro, a partir de 1990. Assim, as políticas educacionais, implementadas a partir de 1995, se enquadram dentro das demandas oriundas das novas condições de produção e suas características. Portanto, a política educacional, no aspecto da Gestão, situa-se no contexto da redefinição do papel do Estado e das

mudanças verificadas no mundo do trabalho, enfatizando a descentralização com qualidade, participação e parceria. Pretende-se, pois, a partir de uma incursão nos principais planos governamentais, identificar a visão de gestão, pelo eixo da descentralização financeira nos três governos.

As políticas de gestão descentralizadas emergem nos planos governamentais indicando mudanças para favorecer o desempenho do sistema educacional.

O objetivo, segundo o discurso oficial, é buscar uma gestão inovadora, de modo a substituir a centralização por procedimentos que garantam uma ação educacional efetiva. Essas políticas, segundo os seus idealizadores, visam a transparência dos mecanismos administrativos, financeiros e pedagógicos, a valorização dos profissionais da Educação e a eficiência no uso dos recursos financeiros.

O início do governo da década de 90, denominado "Brasil Novo" foi marcado pela ascensão do primeiro presidente escolhido pelo voto direto depois da ditadura, desencadeada em 1964. Esse governo perdurou por somente dois anos no poder, pois, após uma crise política no governo o

seu presidente sofre o *impeachment* em 29 de dezembro de 1992, assumindo, então, o vice-presidente.

Nesse período, a sociedade brasileira vivia os momentos da nova fase de redemocratização do país, passando por um processo de reordenamento nos campos social, político e econômico expressos na Constituição de 1988, abrindo novas perspectivas para a sociedade em geral e para a Educação.

Enquanto se discutia a redemocratização e o novo paradigma sobre a Gestão Educacional, o discurso expresso nos planos governamentais e em documentos de entidades empresariais enfatiza a necessidade de novos padrões de gestão educacional com qualidade, traduzido pela descentralização, participação, privatização e parcerias. Esse discurso de descentralização é entendido como forma de delegação de competências em que o Estado deveria transferir para a sociedade civil, funções que poderiam ser executadas por ela e, nesse caso específico, pelo setor empresarial, em regime de parceria e ou cooperação firmados por acordos ou convênios. Seria uma estratégia de ampliação dos interesses do capital privado no âmbito educacional, ou melhor, a sua inserção no próprio interior da administração escolar, implementando um novo modelo de gestão escolar, cuja ideologia viria das próprias empresas capitalistas.

PLANOS NACIONAIS DO PERÍODO 1990-2001

As intenções do Governo Collor de Mello em matéria de política educacional são expressas nos documentos: O Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania

(PNAC), de 1990, o Programa Setorial de Ação do Governo Collor na área de Educação 1991-1995 e Brasil: um Projeto de Reconstrução Nacional 1991. O primeiro encerra um projeto específico de alfabetização, o segundo, setorial de educação e, finalmente, o projeto nacional, de reconstrução nacional. Considerou-se para esta análise, os dois últimos programas, por contemplarem a política educacional, em um enfoque mais abrangente.

PROGRAMA SETORIAL DE AÇÃO DO GOVERNO COLLOR NA ÁREA DE EDUCAÇÃO 1991-1995

Nesse Programa é evidente o discurso de que tudo é possível e que os grandes problemas do sistema educacional são qualitativos, como se vê a seguir:

É nesse contexto que se propõe uma política educacional radical e revolucionária, pautada num amplo envolvimento comunitário e com absoluta transparência nos critérios de alocação e gerência de recursos (BRASIL, 1991, p.19-20).

O referido Programa traduzia as intenções governamentais para a área da Educação, inserindo o país na nova revolução tecnológica pela qual atravessava o mundo, exprimindo propostas de situar o Brasil no mundo moderno. Oliveira (1997, p. 96) diz que:

estas apontam para a educação - expressão do investimento em capital humano - como fonte potencializadora das possibilidades de um desenvolvimento sustentado e de uma sociedade democrática.

Ao prever a inserção do país nessa nova revolução tecnológica, incorpora alguns temas anunciados para a "ação setorial", introduzindo idéias de equidade, eficiência,

qualidade e competitividade, bastante discutidos, inclusive em seminários promovidos pelo setor privado. Realça a baixa qualidade do ensino ministrado e aponta a evasão e a repetência escolar como problemas críticos.

A gestão democrática da Educação é focalizada através da descentralização dos processos decisórios com a participação de todos os segmentos da sociedade, que devem contribuir, controlando e avaliando as ações implementadas e a utilização dos recursos públicos na política educacional. Essa gestão é entendida como o apoio do poder público para uma escola que exerça autonomia, com novos rumos através do seu projeto e prática pedagógica específica.

Com os termos de quantidade e qualidade, o Plano Setorial de Ação do Governo Collor de Mello pretende, também, estar em concordância com o

Plano Plurianual de Investimentos do Governo Federal, [...]. O Estado deve ter como função primordial corrigir desigualdades sociais, implementar prioridades nacionais e gerir administrativa e financeiramente os recursos públicos (BRASIL, 1991, p.9).

Os recursos destinados aos Municípios, oriundos do Salário-educação quota federal, a serem repassados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, do Ministério da Educação (FNDE/MEC), estariam condicionados a três requisitos básicos conforme o Plano Setorial 1991, a seguir detalhados: garantia do piso salarial mínimo aos professores da rede e existência do Plano de Carreira e Estatuto do Magistério; alocação de recursos para Programas de Educação Pré-escolar na rede pública municipal; e alocação de recursos para o 2º grau na rede pública estadual (BRASIL,

1991, p.25-6). Porém, para os recursos distribuídos pelo MEC, não considerava critérios e o montante permanecia "nebuloso", haja vista o predomínio do clientelismo político em favor dos partidários do poder.

Brasil, Um Projeto de Reconstrução Nacional 1991

Nesse Projeto é contemplada uma discussão sobre a Reforma do Estado, algo que o planejamento na Nova República (1985) ensaiara, apenas, timidamente.

Pretendia-se um Executivo forte, entretanto, com um Estado enxuto, um Estado mínimo. Nas palavras de Mello e Silva (1992, p. 10), o que se propõe é um Estado

menor, mais ágil e bem informado, com alta capacidade de articulação e flexibilidade para ajustar suas políticas. Sua esfera de atuação prendia-se a duas tarefas: o apoio à transformação da estrutura produtiva e a correção dos desequilíbrios sociais e regionais.

Conforme o documento, a Reforma do Estado demanda "um novo padrão de intervenção na economia, requerendo uma ampla reforma no sistema tributário" (BRASIL, 1991, p.26-7), cabendo destacar ainda, no quadro das mudanças perseguidas, a necessidade de modificações em decorrência da partilha tributária estabelecida pela Constituição.

Como se vê, a questão da repartição das responsabilidades entre as diferentes instâncias governamentais começa a aparecer com maior força, embora ainda não se traduza em medidas concretas.

O papel articulador do Plano que visava a modernização da economia deveria ter no setor privado a sua base principal. O destaque dado à Educação foi o de considerá-la um dos elementos necessários à reestruturação

competitiva da economia. Traz, portanto, explícita a idéia de que, embora a presença do Estado seja considerada fundamental à oferta de educação, será preciso fazê-lo de forma adequada à demanda da população e às necessidades econômicas do país.

Nesse Projeto de Reconstrução Nacional percebe-se nitidamente o discurso da centralização técnico-pedagógica, em que os recursos financeiros continuavam nas capitais brasileiras. Não se encontra uma proposta geral de descentralização para a educação tampouco uma proposta relativa aos recursos financeiros.

Destaca-se tão somente, a criação de mecanismos de integração e compatibilização dos esforços financeiros da União e dos sistemas de ensino por meio de reestruturação do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e do Salário-educação quota federal, compartilhando as responsabilidades de sua gestão com o Conselho Nacional de Secretários Estaduais (CONSED) e a União Nacional de Dirigentes Municipais (UNDIME).

A tendência observada nesses documentos situa-se na perspectiva de compartilhar responsabilidades iguais entre governo, sociedade e iniciativas privadas, reforçando a idéia de que esta articulação com o setor empresarial traria benefícios à nação brasileira logrando, certamente, êxito na infraestrutura econômica, tecnológica e educacional. Porém, não foi dada a devida ênfase tampouco importância à questão da descentralização e financiamento, não havendo objetivos específicos que identificassem este fim. Simultaneamente, as propostas das empresas e dos organismos internacio-

nais foram inseridas nesse contexto. Apesar de terem sido elaboradas em 1992, foram apreciadas no governo subsequente.

Com o afastamento do Presidente Collor de Mello, assume o vice-presidente, imprimindo contornos diferenciados à sua gestão. Durante sua governância, evidenciam-se pontos marcantes, dentre eles programas setoriais e, em especificidade para a economia.

Na gestão Itamar Franco, as diretrizes governamentais na área social foram expressas em quatro documentos: Diretrizes de Ação Governamental 1993, Linhas Programáticas da Educação Brasileira 1993-1994, Educação no Brasil: situação e perspectivas 1993, e o Plano Decenal de Educação para Todos 1993-2003, sendo este último decisivo às políticas educacionais voltadas para a educação básica, com ênfase para o ensino fundamental, e o único a ser analisado neste trabalho.

Plano Decenal de Educação para Todos 1993-2003

Os fundamentos da proposta do Plano Decenal de Educação para Todos estão contidos na Declaração Mundial de Educação para Todos, originária da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em 1990, em Jomtien, na Tailândia e promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e pelo Banco Mundial (BIRD).

Anterior à sua elaboração, realiza-se pela sociedade civil, em Brasília, 1993, a Semana Nacional de Educação para Todos, cujas di-

retrizes eram alternativas para inserir o Brasil em um novo patamar de desenvolvimento. Elaborou-se uma Carta de compromisso nacional de educação para todos, sendo reafirmada por representantes da sociedade, inclusive, pelo poder público. Dentre os compromissos delineados, perseguem aqueles que indicam o eixo da gestão, especificamente a financeira, na política educacional da escola: assegurar eficiente e oportuna aplicação dos recursos constitucionalmente definidos, bem como outros que se fizerem necessários, nos próximos 10 anos, para garantir a conclusão do Ensino Fundamental para, pelo menos, 80% da população em cada sistema de ensino (BRASIL, 1993, p. 87-8).

A Conferência de Jomtien deixa claro que o financiamento educacional, determinado pela disponibilidade de receitas públicas é caracterizado pelo sistema próprio de cada país e que, para esses países, seria possível defender solidamente a realocação e reestruturação de recursos nacionais e locais e de orçamentos governamentais no futuro. Defende, ainda, a alocação de recursos para a educação básica e a criação das condições necessárias para a mobilização de volumes maiores de recursos de diversas fontes e sua utilização mais eficiente. Uma dessas condições seria um maior controle sobre o uso de recursos na esfera local pelas comunidades (BRASIL, 1994, p.30-1). Visava, pois, garantir a equidade em Educação, levando em consideração as desigualdades sociais e de desenvolvimento entre o meio rural, urbano, regiões, estados e municípios e a adoção de medidas descentralizadoras da execução de programas e projetos de educação básica.

O Plano Decenal foi concebido para dar seqüência aos compromissos internacionais que o Brasil deveria assumir, fruto de negociações com a Unesco. Direciona novos padrões de intervenção estatal (gestão própria do setor privado), recolocando as políticas educacionais como embates travados no âmbito das diretrizes governamentais-a descentralização. Essa visão de descentralização é incorporada aos planos posteriores como um redimensionamento a novas formas de gestão educacional através de um gerenciamento eficaz, com vista ao aumento da produtividade e competitividade pelas instituições escolares. Incorpora-se a linha modernizadora "implantar novos esquemas de gestão nas escolas públicas, concedendo-lhes autonomia financeira, administrativa e pedagógica" (BRASIL, 1994, p. 42).

Com relação ao financiamento entre as principais estratégias para a universalização do Ensino Fundamental e erradicação do analfabetismo, o Plano Decenal destaca: "incrementar os recursos financeiros para a manutenção e investimentos da qualidade da educação básica, conferindo maior eficiência e equidade em sua distribuição e aplicação" (BRASIL, 1994, p.40). Como detalhamento concebe a

definição de instrumentos para controle dos gastos públicos em educação de forma a evitar que os recursos que, legal e constitucionalmente, são destinados a essa área sejam aplicados em outros programas (BRASIL, 1994, p.41).

No entendimento do Plano Decenal, as considerações adicionais sobre centralização/descentralização deviam ser vistas sob dois subitens: medidas e instrumentos

de implementação, destacando a consolidação de alianças e parcerias, eficiência e equalização no financiamento (BRASIL, 1994, p.53-4).

Na "eficiência e equalização do financiamento, um elemento importante é a programação e gestão dos recursos públicos, eliminando o desperdício e a superposição de ações", o que demandaria "compromissos de atuação integrada" (BRASIL, 1994, p.55) e a definição de estratégias de ações voltadas para a revisão de

critérios de transferências de recursos intergovernamentais e implantação de mecanismos legais e institucionais que assegurem agilidade e eficiência nos financiamentos compartilhados (intergovernamentais e entre fontes governamentais e não-governamentais) e equidade em sua distribuição e programação (BRASIL, 1994, p.56).

O Plano Decenal já previa a necessidade de mais recursos para a manutenção do Ensino Fundamental, estando ele com o endereço certo, isto é, respondendo às determinações dos artigos alterados pela Emenda Constitucional nº14/96 e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/96.

No período de 1995 a 1998, assume o governo federal Fernando Henrique Cardoso, que divulga o documento *Mãos à obra, Brasil: proposta de governo 1995-1998*. Nele, as políticas educacionais, engendradas no Estado brasileiro, continuam a ser direcionadas e influenciadas pelo resultado da Conferência Mundial sobre Educação para Todos e, conseqüentemente, pelo Plano Decenal de Educação para Todos 1993-2003.

Mãos à obra, Brasil: proposta de governo 1995-1998

Esse documento expressa que a descentralização das decisões implica em uma revisão do papel das atribuições das esferas do governo, refletindo sobre as formulações da educação e suas novas formas de parceria entre o Estado e a Sociedade.

O texto destaca, ainda, que a função redistributiva da União se dará através do Salário-educação da quota federal. Todavia, devido à centralização, ausência de diretrizes e critérios, clientelismo e burocratização, esse papel não foi cumprido, contribuindo para o agravamento da ineficiência da gestão do sistema educacional no país. Essa é uma área em que são anunciadas reformas, tanto pela moralização do sistema através do estabelecimento de critérios objetivos e transparentes para a distribuição e repasse de recursos como pela permanência do Salário-educação da quota estadual nos Estados onde se realiza seu recolhimento.

A competência do Poder Executivo, conforme *Mãos à Obra*, é que o governo Fernando Henrique Cardoso será o promotor, coordenador e gestor das prioridades educacionais. Serão reduzidas as responsabilidades do Ministério da Educação como instância executora e a interferência direta da União nos estados e municípios. [...] Para isso, o governo vai liderar um projeto nacional capaz de estabelecer com clareza competências e mecanismos de repasse de recursos correspondentes, de modo a possibilitar a cada uma das instâncias de governo as-

sumir as tarefas que lhe cabem na prestação dos serviços de educação. São essenciais o fortalecimento do sistema federativo em base de cooperação, integração e articulação das ações políticas e dos recursos das diferentes esferas governamentais na área educacional (BRASIL, 1994, p. 113). Essas medidas visam minimizar o que expõe o documento de que "o problema em nosso país é que se gastam mal os recursos destinados à educação" (BRASIL, 1994, p. 110).

O papel do governo na Educação é retomado quando o documento aborda a reforma institucional, com relação à Distribuição de Competências e à Distribuição de Recursos, estabelecendo as intenções relativas aos novos padrões de gestão que se articulam com as demais medidas de redefinição de responsabilidades e competências; descentralizar as decisões para o nível escolar e aumentar a autonomia da escola. Portanto, mais uma vez, a discussão da descentralização ganha ênfase, apontando para duas ações básicas: a) a Reforma do Estado, incorporando a tendência de reformulação do padrão de gestão no setor público, o da modernização; b) a questão da otimização na alocação de recursos passa a ser destacada, tendendo a deslocá-la para a escola, propiciando a discussão da participação da comunidade na gerência dos recursos.

Planejamento Político-estratégico 1995-1998

As diretrizes contidas nesse documento reforçam as proposições do Mãos à obra, Brasil, e estão direcionadas da seguinte forma: a prioridade do Governo

Federal para a antiga escola de primeiro grau, hoje, escola fundamental; a valorização da escola e de sua autonomia, bem como de sua responsabilidade perante o aluno, a comunidade e a sociedade; a articulação de políticas e de esforços entre as três esferas da Federação, de modo a obter resultados mais eficazes e utilização de recursos políticos e financeiros para garantir a equidade e eficiência do sistema; a implantação de um canal de televisão, via satélite, voltado para o atendimento à escola, ensejando novas formas de gestão escolar e parcerias com os governos estaduais.

Assim, o que estabelece o Planejamento Político-estratégico, no sentido de financiamento é que "a maior parte da quota do Salário-educação (que corresponde a 1/3 do montante arrecadado) será investida diretamente na escola. Em relação às quotas estaduais (os 2/3 restantes) caberá ao MEC agilizar e aprimorar os mecanismos de repasse" (BRASIL, 1995, p.10) e os critérios estritos e transparentes de equidade e eficiência na alocação de recursos. A outra parte deveria ser utilizada para corrigir as diferenças existentes nas várias regiões do país, por meio de critérios objetivos que pudessem ser fiscalizados pela sociedade.

Como elementos estruturantes da estratégia de descentralização, foi criado o Fundo de Desenvolvimento da Educação e Valorização do Magistério (FUNDEF), que estabelece a definição de responsabilidades de Estados e Municípios, em relação ao Ensino Fundamental, cuja proposta originou a Emenda Constitucional nº14/96. O Programa Dinheiro Direto na Escola sob a coordenação do FNDE

repassa recurso direto para as escolas dos 5.650 municípios do país, desde que tenham suas Unidades Executoras devidamente legalizadas.

Nesse período, em síntese, o Governo Federal definiu sua política educacional em três eixos básicos: a racionalização organizacional; a mudança nos padrões de gestão com ênfase na descentralização e na desconcentração do poder de decisão para órgãos locais e unidades escolares; e, a melhoria da qualidade do ensino.

Na agenda da reforma da Educação deste período (1995-1998), é destacada a implementação da "autonomia da escola", tendência que se verifica tanto nas propostas inspiradas no neoliberalismo, como nas progressistas.

Outra legislação e novos programas são implementados nesse período. As diretrizes para o financiamento do ensino fundamental são expostas nos principais documentos: Planejamento Político-estratégico 1995, Programa Dinheiro Direto na Escola, LDB n.º 9.394/96, Emenda Constitucional n.º 14/96, Lei n.º 9.424/96 criando o FUNDEF e, no Plano Nacional de Educação 2001-2010.

PRESCRIÇÕES NORMATIVAS E PROGRAMAS DE FINANCIAMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL

A busca de alternativas de descentralização e participação da população na gestão escolar, visando a autonomia da escola, tem sido uma diretriz política, até hoje. Uma destas alternativas é a implementação de uma legislação e programas que dessem

respaldo técnico-financeiro às escolas para que possam desenvolver uma gestão participativa e democrática.

Relacionado à gestão democrática, a LDB n.º 9.394/96 propõe à sociedade civil organizada, aos sindicatos, às confederações, às escolas, entre outros, que ela deveria ser concebida à luz dos princípios de autonomia, participação e descentralização, tendo no Conselho Nacional de Educação (CNE) e no Fórum Nacional de Educação, as duas instâncias máximas deliberativas da política educacional brasileira. As normas da gestão deveriam ser definidas sob dois princípios educativos: a gestão democrática do ensino básico e o espaço próprio de cada sistema, conforme suas peculiaridades.

LDB n.º 9.394/96: um enfoque da descentralização financeira

A Lei, em questão, trouxe avanços e perspectivas com relação às unidades escolares. Outorga aos estabelecimentos de ensino a incumbência de gestão própria, conferindo-lhes, através do artigo 12, as atribuições referentes à proposta pedagógica, à administração de recursos materiais e financeiros e à articulação de mecanismos que apóiam o trabalho docente no rendimento escolar, bem como à integração com a comunidade.

Os artigos 14 e 15 definem a participação dos docentes no Projeto Pedagógico da escola e a criação de colegiados integrados por membros da comunidade, devendo este processo, nortear o eixo das decisões da organização escolar. O respaldo aos estabelecimentos de ensino para a denominada descentralização pe-

dagógica, administrativa e financeira está contido no artigo 15, observadas as normas gerais de direito financeiro público.

Outra característica inovadora da Lei é relacionada aos recursos financeiros. Esta incorporou ao *Título VII - Dos Recursos Financeiros* - uma quantidade relevante de artigos. Esse Título, desdobrado em dez artigos, aborda esse ponto em que a educação básica brasileira mais evoluiu nos últimos anos, ou seja, a partir de 1996. Os artigos 68 e 69, dessa Lei, dizem especificamente sobre as fontes dos recursos, a percentagem a ser aplicada pela União e Unidades Federadas, bem como o procedimento de repasse desses recursos.

Com relação às despesas para o Ensino Fundamental, observa-se que os artigos 70 e 71 pela primeira vez fixam as despesas que poderão ser consideradas como de manutenção e desenvolvimento do ensino, assim como aquelas que não podem ser consideradas como tal. Por outro lado, vem a União desobrigando-se de suas atribuições orçamentárias. O artigo 70 traz à tona uma das questões mais intrincadas da Educação básica brasileira: definir o que é manutenção e desenvolvimento do ensino. A ausência de um conceito preciso para tal, contribuiu para o desperdício e a irresponsabilidade de recursos importantes ao longo da história educacional de nosso país.

A Emenda Calmon, que elevou os patamares percentuais para investimentos em Educação e que foi incorporada à Constituição de 1988, tentou resolver aquela questão. Mas não houve instrumentos legais que operacionalizassem o objetivo.

Os artigos 72 e 73 dizem respeito às questões de fiscalização e prestação de contas da correta aplicação dos recursos públicos, tomando como referencial o § 3º do artigo 165 e o disposto no artigo 212 (alterado pela Emenda nº 14/96) e no artigo 60 do *Ato das Disposições Transitorias da Constituição Federal* de 1988.

O artigo 74 estabelece padrão mínimo de oportunidades educacionais para o ensino fundamental, baseado no cálculo do custo mínimo por aluno, considerando variações regionais no custo dos insumos, capaz de assegurar a qualidade nas diversas modalidades de ensino.

O artigo 75 se refere à ação supletiva e redistributiva da União e dos Estados. Dos seus parágrafos, pode-se interpretar a ocorrência de transferência direta de recursos a cada estabelecimento de ensino, considerando o número de alunos que efetivamente frequenta a escola. Aí se englobam os recursos do Salário-educação recebidos pelo FNDE, que serão distribuídos às escolas brasileiras.

Ressaltamos que esse artigo 75 possui quatro parágrafos, os quais se convergem para os recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola, a ser aplicado por Unidades Executoras. Destacamos o §3º que trata diretamente da descentralização financeira para as escolas. Na íntegra, a redação do respectivo parágrafo: "Com base nos critérios estabelecidos nos §§ 1º e 2º, a União poderá fazer a transferência direta de recursos a cada estabelecimento de ensino, considerado o número de alunos que efetivamente frequentem a escola". A normatização desse Programa, anterior à referida Lei, foi instituída pela

Resolução n.º 03/97 do FNDE/MEC, e, posteriormente regulamentada pela Medida Provisória n.º 1.784/98.

O artigo 76 da Lei n.º 9394/96 ratifica a tendência de uma ação indutora por parte da União, sobre Estados e Municípios. Nesse sentido, de acordo com Carneiro (1998), busca-se um reordenamento de critérios para o uso dos recursos da Educação. A ação supletiva redistributiva da União acenará cada vez, como uma senha de ações concentradas para a multiplicação de resultados, dentro de uma política de "garantia de padrão mínimo de qualidade do ensino".

Os recursos de que trata o artigo 77 (último do *Título VII*, da Lei n.º 9.394/96) determinam sua aplicação às escolas públicas e às chamadas escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas. As instituições privadas estão, portanto, fora do alcance desses recursos, a menos que preencham os requisitos legais de não-lucratividade e estejam sob o rigoroso acompanhamento do Poder Público.

Outro ponto inovador da LDB n.º 9.394/96 é a descentralização e autonomia para a escola, delegando a ela a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica, administrar seu pessoal, seus recursos materiais e financeiros. Visualizam uma escola de Ensino Fundamental e Médio, exercendo sua autonomia na apresentação e execução de sua proposta pedagógica, incluindo a liberdade do docente no cumprimento do seu Plano de Trabalho e na promoção de meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento por intermédio da valorização do educador e maior integração da escola, família e comunidade.

Programas e redistribuição de recursos para o ensino fundamental

As normas, dentre outras da política de vinculação de recursos da receita de impostos para a Educação, baseiam-se no princípio de que esta é a forma de criar o elo obrigatório para aplicar os recursos em uma função exercida pelo poder público. É uma forma permanente de assegurar um fluxo mínimo e estável de recursos que, se não suficientes, pelo menos garantam a manutenção do sistema escolar em funcionamento.

O financiamento da educação pública até hoje não foi resolvido satisfatoriamente, apesar do restabelecimento da vinculação de recursos constitucionais. Dentre os principais dispositivos, destacam-se: o Salário-educação quota federal criado em 1964, a Emenda Calmon em 1983, a Constituição Federal de 1988, a Emenda Constitucional versando sobre a Desvinculação de Receita da União (DRU), alterando o valor estabelecido na Constituição de 1988, de 18% para 14,4% da receita de impostos em manutenção do ensino; a Emenda Constitucional n.º 14/96, a Lei n.º 9.424/96 (FUNDEF), o Programa Dinheiro Direto na Escola (atendendo ao disposto na Resolução n.º 03/97 - FNDE/MEC). Entretanto, no Brasil, a vinculação de recursos nunca foi garantia de sua aplicação real na Educação. Em geral, a prioridade declarada tem sido colocada como sendo a educação básica, mas nem sempre, na prática, a distribuição de recursos tem refletido essa prioridade.

Os Estados têm obrigação constitucional de alocar para o Ensino Fundamental: a) 2/3 dos recursos do Salário-educação arrecadados no próprio Estado; b) 25%, no mínimo,

dos recursos da receita própria de impostos, decorrentes do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS), Imposto sobre a Transmissão de Bens Imóveis e Imposto sobre a Propriedade de Veículos Automotores (IPVA) e taxas diversas; c) 25%, no mínimo, dos recursos transferidos pela União, entre eles, do Fundo de Participação dos Estados (FPE); e d) outros recursos, provenientes de quotas adicionais do Salário-educação sob a responsabilidade da União e outras transferências.

Nos Municípios, a Educação é financiada pelos seguintes recursos: a) 25%, no mínimo, dos recursos da receita própria de impostos municipais, inclusive o Imposto Predial e Territorial Urbano, Imposto sobre Serviços de qualquer natureza e Imposto sobre Vendas a Varejo de Combustíveis Líquidos e Gasosos; b) 25%, no mínimo, dos recursos transferidos pela União, entre eles os do Fundo de Participação dos Municípios (FPM); c) 25%, no mínimo, dos recursos transferidos pelo Estado; e d) outros recursos provenientes da União ou dos Estados como quotas do Salário-educação ou transferências.

Os recursos do Salário-educação da quota federal são usados para sustentar os programas do FNDE. Em princípio, o FNDE tem o objetivo de dar assistência às escolas que atendam a estudantes economicamente desfavorecidos. Ele fornece financiamento para uma variedade de atividades do Ensino básico. Sua função é servir como um banco repassador para os estados e municípios.

Com a implementação do Programa Dinheiro Direto na Escola (PPDE), cabe ao FNDE o repasse, em parte, de recursos financeiros diretamente às escolas públicas com, pelo

menos, 50 alunos matriculados. Estes recursos são destinados ao custeio e atividades de ensino, verificando-se o maior valor repassado para as regiões mais pobres (BRASIL, 1997).

Ainda sobre a aplicabilidade dos recursos, segundo as esferas de governo, os Estados contribuem com a maior parcela do financiamento público da Educação, pouco mais de 48%, seguidos pelos municípios com 30% e da União que aporta cerca de 22%. O Ensino Fundamental absorve a maior parcela do investimento, cerca de 36% seguido do Ensino Superior com 25%. As despesas federais com a Educação revelam que a maior concentração de seus dispêndios está na manutenção da rede de ensino superior federal (OLIVEIRA, 1998).

As fontes de recursos financeiros para a Educação podem ser vistas como internas e externas. As mais importantes são aquelas de origem interna, pois são responsáveis por um percentual elevado de despesas do MEC com a Educação e Cultura. Aquelas com recursos externos variam conforme os períodos dos projetos e os empréstimos oriundos de agências internacionais.

Com referência ao quadro econômico sob a orientação neoliberal (BM, BID e CEPAL), o pensamento político é derivadamente do Estado mínimo, aquele em que o "mercado constituindo o melhor e mais eficiente mecanismo de alocação de recursos, a redução do Estado (do seu tamanho, do seu papel e de suas funções) é o mote e o móvel dessa ideologia", entendido também como aquele que "não intervém no livre jogo dos agentes econômicos" (DRAIBE, 1993, p. 88-89).

Até a implementação da Emenda Consti-

tucional n.º 14/96, as empresas que se enquadravam entre as que deviam contribuir poderiam reter os pagamentos devidos a fim de manter suas próprias escolas ou para reembolsar despesas com Educação Fundamental de seus empregados ou com os dependentes dos mesmos. Esse reembolso era normalmente efetuado através da distribuição de bolsas, sendo que grande parte dele era destinado às escolas particulares. O artigo 4º dessa Emenda Constitucional, no entanto, retirou das empresas a possibilidade de reter suas contribuições para o Salário-educação e, como consequência, eliminou um dos principais mecanismos utilizados para a transferência de recursos públicos à esfera do ensino privado.

Além da subvinculação de recursos para o Ensino Fundamental, a Emenda Constitucional n.º 14/96 (alterando a Constituição Federal, artigo 60, §§ 1º e 2º) criou o FUNDEF, constituído por uma "cesta" de recursos provenientes de algumas transferências de impostos, das quais a parcela de 15% já é separada quando do repasse das respectivas transferências: a) do Estado, através do Fundo de Participação dos Estados (FPE); Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS); e Imposto sobre Produtos Industrializados, proporcional às exportações (IPI-EXP), e b) do município, via Fundo de Participação dos Municípios (FPM) e quota do ICMS, quota do IPI-EXP. Incluem-se também 15% dos recursos da chamada Lei Kandir, que, na verdade, são repasses da União para compensar as perdas financeiras das Unidades Federadas, decorrentes da desoneração do pagamento de ICMS de determinados produtos para exportação.

Para a operacionalização do FUNDEF, são estabelecidos valores por aluno em âmbito nacional e em cada Unidade Federada. A Emenda Constitucional n.º 14/96 (artigo 60, § 7º) determinou que a Lei n.º 9424/96 dispusesse sobre a forma de cálculo desse valor. Essa Lei determinou que, a partir de 1998, o valor mínimo anual por aluno [...] será fixado por ato do Presidente da República e nunca será inferior à razão entre a previsão da receita total para o fundo e a matrícula total do Ensino Fundamental no ano anterior, acrescida do total estimado de novas matrículas.

Verifica-se uma redistribuição de recursos no âmbito de cada Estado e, quando seu valor por aluno fica abaixo do mínimo fixado nacionalmente, a União complementa o FUNDEF daquele Estado de forma a atingir o mínimo nacional, nos termos da Medida Provisória n.º 1.861-15, de julho de 1999 - solicitação de governos estaduais para contratação de operação de crédito. Tal medida requer aprovação do Congresso Nacional através de Resolução do Senado Federal de 23.09.1999 destinada a compensar perdas de receitas decorrentes da implantação do FUNDEF, criado pela Lei n.º 9.424/96. Portanto, a operação referida limita-se ao repasse de quantias de recursos para as Unidades Federadas.

Convém frisar que os princípios do FUNDEF estão coerentes com a política dos "mínimos", identificados no Plano Decenal de Educação para Todos, que contempla uma proposta de descentralização de recursos para atender às necessidades básicas do estudante da rede pública.

De acordo com as diretrizes do Fundo, o mesmo tornará o financiamento do ensi-

no público no Brasil mais transparente, facilitando o controle social e permitindo maior autonomia na aplicação de recursos, com a garantia de sua destinação exclusivamente ao Ensino Fundamental. Por outro lado, substituirá a manipulação política pela racionalidade técnica na distribuição de recursos entre estados e municípios, ao mesmo tempo em que implementará uma política nacional redistributiva, objetivando corrigir desigualdades regionais e sociais. Além disso, garante recursos financeiros suficientes para alcançar, em todas as regiões do país, um dispêndio por aluno correspondente a um padrão mínimo de qualidade de ensino (BRASIL, 1997b).

A propósito do objetivo de maior equidade na distribuição dos recursos vinculados à Educação, alegado pela propaganda oficial, o mesmo autor informa que se

ele fosse levado a sério, o governo federal deveria ter incluído no FUNDEF uma parte dos 18% (por exemplo, 9%, como previsto na Constituição Federal de 1988) da sua receita de impostos, e não se limitar a uma complementação que, além de irrisória, é ilegal (BRASIL, 1999, p.17).

Observa-se, ainda, que o repasse desses recursos não é suficientemente ideal, pois aí está a justificativa para que os Estados e Municípios contratem operação de crédito junto ao Governo Federal, destinada a compensar perdas de receita decorrentes da implantação do FUNDEF, nos termos da Medida Provisória n.º 1.861-15, de 29 de julho de 1999.

A legislação, ora questionada - artigo 60 da Constituição Federal, LDB, EC n.º 14/96, e Lei que regulamenta o Fundo- é fruto de decisões, no Brasil, historicamente subor-

dinadas às políticas do governo central, e este, por sua vez, às injunções internacionais.

Plano Nacional de Educação 2001-2010: gestão e financiamento

A LDB, n.º 9.394/96, em seu artigo 9º, institui que a partir de um ano após sua promulgação, o governo federal formule um Plano Nacional de Educação com a exigência legal de aprovação pelo Congresso Nacional. Assim, o Plano Nacional de Educação, aprovado por lei, em 2001, no Congresso Nacional propõe metas relacionadas à descentralização, dentre elas a dos programas de apoio, especialmente no âmbito do Ensino Fundamental.

O referido documento situa "o programa de distribuição de recursos financeiros diretamente para as escolas, de forma a aumentar sua autonomia" (BRASIL, 2000, p.3). Essa autonomia diz respeito ao "projeto pedagógico bem como em termos de recursos financeiros públicos suficientes para manutenção do cotidiano escolar" (BRASIL, 2000, p.34).

Percebe-se que financiamento e gestão estão indissolúvelmente ligados, principalmente quando esse Plano, diz respeito, também, ao Fundo de Desenvolvimento e Manutenção do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério, originário da Emenda Constitucional n.º 14/96.

Dessa forma, as diretrizes contidas no Plano procuram garantir o cumprimento dos dispositivos legais de vinculação de recursos para a Educação e promovem a racionalização do uso dos recursos que deverão suprir as necessidades de melhoria do sistema educacional brasileiro.

Observam-se, ainda nesse Plano, sob a perspectiva da descentralização, algumas diversidades e descontinuidades, o que parece profundamente questionador na gestão educacional.

Saviani (1999) tece um comentário sobre o *Plano Nacional de Educação*, argumentando que ele, como toda a Educação, está mais voltado para a racionalidade financeira por ajustar-se mais facilmente aos desígnios da nova ordem globalizada.

A referida lógica se explica a partir da própria estrutura da sociedade capitalista que subordina invariavelmente as políticas sociais à política econômica. Nas condições atuais, em que a estrutura econômica assume a forma do capitalismo financeiro, a racionalidade financeira passa a comandar as políticas de modo geral e, conseqüentemente, também as políticas sociais, dando origem à abordagem neoliberal das políticas públicas. Entretanto, cada vez mais se evidenciam as suas contradições, avolumando-se os indícios que apontam para a necessidade de se superar esse modelo político.

Breves considerações

É importante deixar claro que, com relação às verbas para a Educação, precisa-se refletir sobre a competência administrativo-financeira dos órgãos para solucionar problemas educacionais e a crônica descontinuidade política dos planos nacionais de educação. Reduzir o analfabetismo e universalizar o ensino básico em escolas públicas gratuitas e, de fato, de qualidade, deveriam ser o resultado do somatório de exigências da sociedade civil na sua totalidade com a vontade de política de nossos gover-

nantes e legisladores, o que poderá ser expresso pela abertura de um diálogo entre esses atores sociais. Não basta o texto da Lei, há que se partir para uma ação político-social, a fim de sairmos das boas intenções para concretizarmos as ações.

A análise, em questão, demonstra que, a partir da década de 90, o Brasil vive sob a égide de uma legislação e de grandes planos nacionais de desenvolvimento, desdobrados por sua vez em planos estaduais, todos eles forjados na crença do poder do planejamento em face da consecução dos objetivos propostos para o desenvolvimento econômico. Nas orientações previstas nesses planos para a descentralização do ensino, os sinais de mudança das políticas da Educação tomavam novos rumos. O discurso empresarial enfatiza padrões de gestão educacional, traduzidos pela descentralização, privatização e parcerias.

Em função das transformações das relações produtivas e do modelo econômico que integra a Reforma do Estado, as políticas educacionais para o setor têm inovado em sua formulação e prática em todos os planos e programas governamentais, também, com a interveniência da política dos organismos internacionais. Estes propõem, portanto, a descentralização como estratégia de construção de escolas eficazes, fortalecendo sua autonomia, a despeito da manutenção de estruturas centralizadas, responsáveis por determinados aspectos da administração escolar.

Observa-se que essa política internacional, aliada às diretrizes dos empresários, vai se delineando desde o início do Governo Collor de Mello, priorizando os Governos de Itamar Franco e de Fernando Henrique

Cardoso e atribuindo à descentralização dos recursos financeiros o eixo principal das reformas preconizadas pelo governo, até os dias de hoje.

Artigo recebido em: 06/07/2004.

Aprovado para publicação em: 19/08/2004.

Financial Decentralization Policy: the governmental directives from 1990-2001

Abstract: The work reviews Brazilian educational policy with special focus on financial decentralization. National directives are intended to solve the problems of effectiveness and efficiency, as well as to make the school system autonomous by the means of the democratic management. The study analyses one of the main official documents, from the period of 1990 to 2001, pointing towards a broader view of the State Reform and its directives. The financial decentralization was barely debated, before it was imposed by the Federal Government and implemented with the argument that it would be impossible to continue to manage the education system, especially primary education in a centralized way.

Keywords: Educational policy; Educational finance decentralization; School autonomy.

Política financiera de la descentralización: las directivas gubernamentales del período de 1990-2001

Resumen: El texto aborda la política educativa brasileña con el foco especial en la descentralización financiera, teniendo en cuenta que las directivas nacionales consideran esa modalidad como alternativa para solucionar los problemas de la eficacia y la eficiencia de la enseñanza, así como para transformar a la escuela en autónoma por medio de la gestión democrática. Se presenta un análisis de los principales documentos oficiales, del período de 1990 a 2001, señalando una visión más global y articulada sobre la reforma del Estado y sus directivas. Se percibe que la descentralización financiera fue poco debatida, y fue decidida por el gobierno federal e implementada por las unidades de la federación, frente al discurso de la imposibilidad del Estado, representado por el Ministerio de Educación y Cultura (MEC), de continuar gerenciando el sistema educativo, en especial el financiamiento de la enseñanza fundamental de forma centralizada.

Palabras claves: Política educativa; Descentralización; Autonomía.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Emenda Constitucional nº 14, 12.09.96. **Diário Oficial da União**. Brasília-DF, 13 set. de 1996.

_____. Lei LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília-DF, v. 135, n.24, 20 dez. 1996.

_____. Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília-DF, 24 dez. de 1996.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília-DF: Senado Federal, 1988.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **O financiamento da Educação no Brasil**. Brasília-DF, 1997b.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Plano Nacional de Educação 2001-2010**. Brasília-DF, [2000]

_____. Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado. **Plano diretor da reforma do aparelho de Estado**. Brasília-DF, 1995.

_____. Ministério da Educação. **Programa Setorial de Ação do Governo Collor na Área de Educação - 1991/1995**. Brasília-DF, 1990.

_____. Ministério da Educação. **Conferência Nacional de Educação para Todos - Acordo Nacional**. Brasília-DF, 1994a.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação- FNDE. **Programa Dinheiro Direto na Escola: procedimentos operacionais**. Brasília-DF, 1997.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Planejamento Político-estratégico-1995/1998**. Brasília-DF, 1995.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Plano Decenal de Educação para Todos, 1993-2003**. Brasília-DF, 1993.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério**. Brasília-DF: MEC/FNDE, 1997b.

_____. Presidência da República. **Brasil: um projeto de reconstrução Nacional**. Brasília-DF, 1991.

CARDOSO, F. Henrique. **Mãos à obra, Brasil:** proposta de governo. Brasília-DF: [s.n], 1994.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil:** Leitura crítico-compreensiva artigo a artigo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

DRAIBE, Sônia M. As políticas sociais e o neoliberalismo. **Revista da USP**. São Paulo, n.17, p. 86-101, mar./maio, 1993.

MELLO E SILVA, R. Neubauer. O que pensar da atual política educacional? **Em Aberto**. Brasília-DF, v. 10, n. 50-51, abr./set. 1992.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Novas tecnologias, neoliberalismo, e política educacional no Brasil. In: XX Reunião da ANPED. GT Estado e Política Educacional. Minas Gerais. **Anais**. Caxambu: MG, 1997.

_____. O Financiamento Público da Educação e seus problemas. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de (Org.). **Política Educacional:** impasses e alternativas. São paulo: Cortez, 1998

SAVIANI, D. A. **Da nova LDB ao novo plano nacional de educação:** por uma outra política educacional. 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

Sobre o autor:

¹Magna França

Doutora em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Brasil. Mestra em Educação, UFRN. Professora do Departamento de Educação/ CCSA/ UFRN.

E-mail: magna@ufrnet.br

Endereço Postal: R. Pastor Gabino Brelaz, 1397/1202, Capim Macio, Natal/RN, Brasil.
CEP.:59082-010

Relações de grupo e representações sociais no contexto educacional

Celma Borges¹

Resumo: Este artigo, em primeiro lugar, tenta situar o leitor na compreensão das relações sociais na escola, objetivando a visualização de sua complexidade. Em segundo, apresenta a conceituação do fenômeno das representações sociais proposta por Serge Moscovici. Em terceiro, tece considerações sobre a importância dos estudos das representações sociais para o ambiente escolar, apresentando algumas abordagens metodológicas. E, finalmente, tece comentários sobre a importância do conhecimento das representações sociais que circulam no ambiente escolar, à guisa de conclusão das idéias apresentadas.

Palavras-chave: Relações sociais; Ambiente escolar; Representações sociais.

1. INTRODUÇÃO

Em pesquisa realizada em 1997², sobre a efetividade das mensagens veiculadas por meios impressos, imagéticos e midiáticos para prevenção de doenças e acidentes e de outros riscos à saúde foi constatado que embora a informação fosse repassada através diferentes instrumentos e conteúdos para a população, ela não era decodificada em termos comportamentais. O conhecimento transmitido não atingia as pessoas, em primeiro lugar, porque a linguagem utilizada nestes produtos fazia parte de um mundo científico e de um mundo social diferenciado daquele em que as

pessoas viviam e assim, a informação possuía formas e significados inadequados.

Em segundo lugar, e o mais grave destas constatações, foi, no entanto, verificar que cada pessoa pesquisada já contava com um outro conjunto de conhecimentos enraizados em suas crenças, tradições, e processos de formação e informação familiar, educacional e social, enfim, oriundo de diversas fontes, principalmente as não científicas, em geral assimilados nas relações sociais, em seus cotidianos e, por vezes, tão consolidados que criavam barreiras às novas informações que lhes eram transmitidas, impedindo-as de serem aceitas e ainda distorcendo-as.

O fato de cada pessoa possuir assim um sistema de referências, que representava a realidade, impedia a efetividade do trabalho de conscientização e mobilização para novas atitudes que as levassem à melhoria da qualidade de suas vidas. Além disso, estas representações sociais comprometiam as intervenções de atenção e prevenção à saúde. Dentre as diversas recomendações daquela pesquisa encontra-se a de procurar compreender tais representações e veicular informação

²GOMES, Celma Borges e colaboradores. Estudo das atividades de Informação, Educação e Comunicação da Secretaria de Saúde do Governo do Estado da Bahia. 1997, Relatório de Pesquisa, CRH/UFBA. Bahia, Brasil.

com elas condizentes, que pudessem inclusive reestruturá-las.

Iniciamos assim, um conjunto de estudos teóricos e empíricos sobre as representações sociais produzidas no cotidiano de nossa sociedade, selecionando temáticas que estavam gerando questões não só de saúde pública, como educacionais e sociais, extremamente severas, notadamente para a população jovem³. Esses estudos são pertinentes porque nossas percepções, nossas idéias e atribuições ao mundo em que vivemos se antes, como afirma Moscovici (2003, p.30), poderiam estar contaminadas por "vieses cognitivos, distorções subjetivas, tendências afetivas" que obviamente existem, hoje "elas são concretamente vieses, distorções e tendências em relação a um modelo, a regras, tidas como normas".

Assim, continua Moscovici, há inicialmente três perspectivas que devem ser consideradas. A primeira refere-se à "observação familiar de que nós não estamos conscientes de algumas coisas bastante óbvias; de que nós não conseguimos ver o que está diante de nossos olhos", como se as pessoas e as coisas tivessem uma certa invisibilidade pública, não por ausência de informação mas, por uma distorção da realidade que é preestabelecida por algum processo de classificação fragmentador que as divide em "visíveis e invisíveis" (MOSCOVICI, 2003, p.31).

A segunda é a que indica ser comum também transformarmos fatos anteriormente aceitos em meras "ilusões", mesmo que eles sejam importantes para nossos com-

portamentos. "distinguímos pois as aparências da realidade das coisas, mas nós as distinguímos precisamente porque nós podemos passar da aparência à realidade através de alguma noção ou imagem" (MOSCOVICI, 2003, p.31).

E, a terceira é a que aponta para o fato de que

nossas reações aos acontecimentos, nossas respostas aos estímulos, estão relacionadas à determinada definição, comum a todos os membros de uma comunidade à qual pertencemos (MOSCOVICI, 2003, p.31).

Nestas três perspectivas o que está interferindo são nossas representações sociais,

que tanto nos orientam em direção ao que é visível, como àquilo a que nós temos de responder; ou que relacionam a aparência à realidade; ou de novo àquilo que define essa realidade. Eu não quero dizer que tais representações não correspondem a algo que nós chamamos de mundo externo. Eu simplesmente percebo que, no que se refere à realidade, essas representações são tudo o que nós temos, aquilo a que nossos sistemas perceptivos, cognitivos estão ajustados (MOSCOVICI, 2003, p. 32). [...] Isso significa que nós nunca conseguimos nenhuma informação que não tenha sido distorcida por representações "superimpostas" aos objetos e às pessoas que lhes dão certa vaguidade e as fazem parcialmente inacessíveis. Quando contemplamos esses indivíduos e objetos nossa predisposição genética herdada, as imagens e hábitos que nós já aprendemos, as recordações que nós preservamos e nossas categorias culturais, tudo isso se junta para fazê-las tais como as vemos. Assim, em última análise, elas são apenas um elemento de

³O primeiro foi o das representações sociais da sexualidade, práticas de risco e aumento das DSTS/AIDS e gravidez precoce entre os jovens (2002/Coordenação de Psicologia da UNIFACS). O segundo é sobre a representação da violência entre estudantes nas escolas ora em desenvolvimento na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, através da Linha de pesquisa Política e Gestão da Educação do Programa de Pós-Graduação e Pesquisa (Cursos de Mestrado e Doutorado).

uma cadeia de reação de percepções, opiniões, noções e mesmo vidas, organizadas de uma determinada seqüência (MOSCOVICI, 2003, p.33).

E acrescente-se que estas representações são produzidas nas interações humanas, surgindo de forma espontânea na comunicação social circunstancial, cotidiana, que se dá em cada contexto em que exista um grupo que se relaciona.

Dessa forma,

As representações são construções sempre ligadas a um lugar a partir do qual sujeitos representam, estando, portanto, intimamente determinadas por identidades, interesses e lugares sociais. Nessa medida, elas representam uma forma particular de construção do objeto e estão constantemente em relação com outras representações que representam outros sujeitos e outros lugares sociais (JOVCHELOVITCH, 1998, p.77).

Portanto, não há relação entre duas ou mais pessoas que não produza uma representação social. Toda informação está por assim dizer, contaminada pela representação e não pode ter outro sentido senão aquele que as representações lhe dão. São elas o produto de nossas ações e comunicações interpessoais de forma tal que cada pessoa e cada grupo cria suas representações.

Na medida em que há uma relação as representações são repassadas para outras pessoas, recriadas, aceitas ou rejeitadas, transformadas em novas representações, sendo ou compartilhadas entre as pessoas

ou condicionadas pela tradição. Desta maneira passam a se constituir um fenômeno psicossocial, que tem uma origem, propriedades e um impacto na realidade social.

Estudar as representações é extremamente importante para o desenvolvimento de um processo educativo notadamente quando este é destinado às populações jovens. É uma certeza advinda dos trabalhos nas áreas de educação e sociologia dos movimentos sociais, especialmente os rurais ligados a assentamentos de reforma agrária⁴, de que são os jovens que, por ainda estarem formando suas representações, os que estão mais abertos às situações novas e são capazes de introduzir na sociedade novas formas de comportamento, transformando conceitos e explicações, hábitos e atitudes, até os dos mais idosos, de maneira a contribuir para reestruturação produtiva, social e política.

Além disso, temos a convicção de que só com o conhecimento de suas representações será possível realizar programas educativos e preventivos de relevância, que possam introduzir novas informações para reestruturação de seus referenciais de vida. Portanto, cabe a educadores e a todos os formadores de opinião conhecê-las, isto se realmente têm a preocupação de fazer um trabalho socialmente relevante. É por estas razões que torna-se importante o estudo das representações sociais junto a gestores e professores, na verdade os atores sociais que mais lidam cotidianamente com as representações sociais dos jovens.

⁴GOMES, Celma Borges e outros, Diagnóstico e Plano de Desenvolvimento Sustentável para Assentamentos de Reforma Agrária do Estado da Bahia. Relatórios de Pesquisa e Planos de Desenvolvimento Sustentável. FAPEX/UFBA 1999/2003. Este estudo foi desenvolvido em convênio entre a FAPEX/INCRA abrangeu 31 assentamentos de Reforma Agrária em diversas regiões geográficas do Estado da Bahia, envolvendo uma equipe interdisciplinar e interdepartamental de pesquisadores e estudantes de graduação e pós-graduação das Universidades Federal da Bahia, Católica do Salvador, Estadual da Bahia e da Universidade Salvador, além de consultores e especialistas de várias áreas de conhecimento, que desenvolveram estudos nos assentamentos e nos municípios em que estes se situavam ou que lhes eram limítrofes, com fins de diagnósticos para elaboração de Planos de Desenvolvimento Sustentável dos assentamentos. Tais estudos foram apresentados aos assentados e ao INCRA, os primeiros em 2001 e os segundos em 2003.

Neste sentido, neste artigo tentamos, em primeiro lugar, situar o leitor na compreensão das relações sociais na escola dentro de uma perspectiva gestalista, para que se torne possível à visualização de sua complexidade. Em segundo, apresentaremos a conceituação do fenômeno das representações sociais. Em terceiro, teceremos considerações sobre a importância e as formas de estudos das representações sociais em qualquer contexto. E, finalmente, apresentaremos algumas considerações à guisa de conclusões.

2. AS RELAÇÕES SOCIAIS NO CONTEXTO EDUCACIONAL

O contexto educacional é o espaço em que se dão as relações sociais para o conhecimento. Esta afirmativa é essencial para compreensão do que acontece hoje nas escolas em termos de relações interpessoais, dos comportamentos de grupo, e ainda, dos climas sociais da gestão escolar e dos processos de ensino aprendizagem. Negá-la, seria o equivalente a dizer que a educação se faz sem aqueles que a promovem e sem os que dela participam e que com ela interagem de forma direta ou indireta: professores, alunos, diretores, funcionários, outros agentes educacionais, os pais e a comunidade.

A escola é, portanto, um grupo social, como muitos outros grupos sociais existentes em qualquer sociedade, e, por esta

razão, a reflexão inicial que se impõe é a da compreensão do comportamento social neste contexto dentro de uma perspectiva da Teoria Gestalista⁵.

De acordo com Koffka (1930, p. 45-59), o espaço no qual nosso comportamento ocorre inclui o meio físico e o meio comportamental⁶. O primeiro, o físico ou geográfico, no caso da escola, é composto por suas salas de aula, sala de professores, biblioteca, seus corredores, pátios, áreas de lazer, área administrativa, cantina, cozinhas, banheiros, e às vezes quadras de esporte, anfiteatros, salas de reunião, de orientação etc.

Logicamente que neste espaço físico da escola devem ser consideradas suas condições de conservação, de manutenção, de limpeza, a iluminação e a ventilação adequadas, os móveis existentes em quantidade e qualidade suficientes, os livros e outros materiais didáticos necessários, como cenário e subsídios para o bom desempenho das atividades pedagógicas da escola e de aprendizagem dos alunos, ou seja para que o comportamento dos alunos e professores possa de fato levar ao processo de conhecimento. Este espaço é condição necessária mas, não suficiente, para que a educação venha a se dar⁷.

O segundo, o meio comportamental (KOFFKA, 1930, p. 45-59) é o espaço onde as relações se dão e é constituído pelo

⁵ A Teoria da Forma, mais conhecida como Psicologia da *Gestalt* ou Psicologia da Percepção tem seus pressupostos teóricos e metodológicos e principais trabalhos divulgados, em Berlim, no início do século XX, quando Wertheimer, Köhler e Koffka publicam seus estudos sobre percepção. Posteriormente, seus seguidores como Kurt Lewin, Solomon Asch, Rudolf Arnheim, Kurt Goldstein, respectivamente fizeram a transposição desta teoria para os campos da Psicologia Social, das Artes, e da Psicopatologia. Todos estes trabalhos que têm por base teórica conceitos claramente definidos e não modelos analíticos por isso mesmo continuam atuais e o gestaltismo como um todo, compõe o quadro das abordagens teóricas da psicologia contemporânea. É importante frisar que o corpo de conceitos da teoria clássica da gestalt, tanto como do neo-gestaltismo de K. Lewin não podem ser identificados com a "*Gestalt Therapy*" norte-americana.

⁶ Koffka é quem estabelece dentro da Psicologia Gestalista, ou Psicologia da Forma (KOFFKA, 1930, p.45-59), as diferenças entre meio geográfico e meio comportamental e entre atuação e comportamento. Considera que tanto o meio geográfico como o comportamental são sempre alterados pelo organismo e este pelos primeiros, pois até mesmo algumas propriedades do meio geográfico podem produzir movimentos no organismo. O comportamento no meio geográfico é por ele conceituado como atuação, que indica a maneira de descrever a conduta em relação ao meio geográfico, pois suas consequências atuam sobre o meio geográfico modificando-o. Ao comportamento que se dá no meio comportamental Koffka chama de conduta, ou comportamento.

⁷ É o objeto de estudo de uma área da psicologia contemporânea denominada de ergonomia e não nos interessa aqui analisar, embora seja um dos objetos da gestão escolar mas, somente assinalar a sua existência, pois que nosso foco recai sobre as relações sociais que se dão neste espaço.

espaço geográfico, e pelo conjunto das pessoas que nele está inserido em constante interação. É, exatamente por esta reciprocidade entre comportamento e ambiente que o comportamento é conceituado como função da relação da pessoa com esse meio. E, por isso mesmo, no caso da escola, esse é o espaço das relações sociais estabelecidas entre professores, alunos, funcionários, diretores e eventualmente, por seus diversos colaboradores. É o espaço que possibilita as relações sociais que objetivam o conhecimento, sua contínua transmissão, construção e renovação.

Neste contexto específico, como em qualquer outro, o comportamento sempre é real (KOFFKA, 1930, p. 45-59), verdadeiro, porque existe. No entanto, devemos distinguir nesse espaço dois tipos de comportamento, o real experimentado e o real aparente.

O comportamento real experimentado é representado pelo meu comportamento em meu próprio meio comportamental e pelo comportamento do outro também em seu próprio meio comportamental. Esta conduta é sempre verdadeira para mim mesmo, como para qualquer pessoa que a vivencie, porque cada um de nós tem a sua forma de vivenciá-la. Assim, cada professor, cada aluno, cada diretor e todos do ambiente escolar têm uma vivência, uma experiência e as percebe a partir de seu próprio sistema de referências, mediado por representações sociais, e todos eles são diferentes uns dos outros.

O comportamento real aparente é aquele que representa minha conduta no meio comportamental do outro ou a conduta do outro em meu próprio meio comportamental.

É o meu comportamento tal como é visto pelo outro a partir de seu sistema de referências e de suas representações e, vice-versa. Assim, a conduta aparente pode ou não ser enganosa para quem a percebe, ou seja o outro.

Em resumo, ninguém se percebe tal como o outro o percebe. As percepções são sempre diversificadas. Expressões como "ponha-se no meu lugar", "você fala assim porque não está vivendo o que eu estou vivendo", ou "um olhar de outra pessoa pode ser mais isento" são bastante indicativas dessas diferentes formas de percepção de si mesmo e do outro, e do grau de envolvimento ou de afastamento que as pessoas têm em relação aos fatos, situações e experiências que ou vivem como atores, ou que presenciam como espectadores. Desta forma professores e alunos vão se perceber uns aos outros a partir de suas próprias referências e representações e não como cada um deles se percebe.

O professor como uma alteridade, diferente da do aluno e que com ele se relaciona, faz com que o aluno o perceba como uma outra alteridade em relação a ele e, também assim se percebe em relação ao aluno. Neste processo de interação não só somos todos diferentes, como agimos de diferentes formas em função do que somos. No contexto escolar como na vida cotidiana,

a presença de outros envolve um sistema de diferenças e distinções impossível de evitar. Cada um e todos nós somos inter-sujeitos e o reconhecimento de que a alteridade atravessa o que somos tem consequências não apenas para o que fazemos, mas para o modo como o fazemos o que fazemos... A presença de outros envolve um sistema de diferenças e

distinções impossível de evitar (JOVCHELOVITCH, 1998, p.81).

continua mutação (GUARESCHI, 1998, p.151).

Somos todos iguais na condição humana, mas diferentes e conflitivos como alteridades que constroem suas identidades, que possuem uma liberdade, e agem socialmente na sociedade e sobre ela para sua transformação (TOURAINÉ, 1998). Somos iguais e diferentes porque somos sujeitos que se comunicam e se solidarizam nas relações sociais a partir de um conjunto de interferências frente às quais constantemente temos que nos posicionar.

Neste sentido, podemos compreender o conceito de comportamento que para K. Lewin (1965, p.267 e 228) é uma função da relação de interdependência (e não de independência e também não de dependência) entre pessoa e seu meio, pois não há pessoa que não esteja inserida em um meio, se relacionando com os outros, as coisas e o mundo.

Guareschi (1998, p.151) assinala que, ao tratar do ser humano como relação, a questão central é derivada do fato de uma pessoa ser vista como relação ou não:

um adjetivo que provém de "relação" é "relativo". E relativo é o contrário de "absoluto". Nesse sentido, sempre que falo em relação, estou falando de um ser que, como tal, necessita de outro, isto é, que é aberto, incompleto, por se fazer. Falar de "relações" é falar de incompletudes e pensar em algo aberto, em algo que pode ser ampliado ou transformado. Nesse sentido, uma análise de grupos, ou da sociedade, a partir do conceito de "relação", é sempre uma análise aberta, uma análise que deixa espaço para mudanças, uma análise que implica relatividade, que apenas feita, já pode estar se transformando. As relações são como as ondas do mar, em contínuo movimento, em

Por outro lado, devemos considerar na análise do comportamento, individual ou coletivo, o conceito de campo (LEWIN, 1967, p.11) que é o de um todo dinâmico, que inclui a pessoa e seu meio psicológico tal como ele existe para a pessoa ou um grupo num dado momento. É, portanto, o espaço de vida, que inclui todos os fatos que têm uma existência real para a pessoa (LEWIN, 1967, p.12) e implica de um lado, que todo comportamento humano é concebido como mudança do campo psicológico, num dado momento e, de outro, que o campo psicológico compreende todos os fatos que existem para uma pessoa ou grupo considerado, naquele mesmo momento, sejam eles psicológicos, não psicológicos ou universais.

Estes fatos, ou variáveis interferem no comportamento individual e social das pessoas. *As variáveis psicológicas*, tais como suas percepções, seus desejos, motivações, objetivos, conceitos, preconceitos, a priori, valores, ideais etc. A título de observação da influência dessas variáveis, que podem tanto facilitar como limitar as relações na escola, destaca-se o importante papel da motivação dos alunos em sala de aula:

A motivação para aprender pode ser considerada simultaneamente função das necessidades da criança como tal e das necessidades do grupo. O aluno necessita de compreender o mundo em que vive e o mundo das idéias; são necessidades intelectuais. E tem também necessidades sociais ou de grupo: a necessidade de participação, de ser aceito pelos seus colegas, de ser compreendido, de se exprimir, de ser estimado de ter uma posição social. As necessidades emocionais também influem no trabalho de

aprendizagem: a necessidade de afeição, de dependência, de cuidados, de se afirmar, de estar só, de criar, de estar em segurança, de correr riscos, de explorar de mudar e de crescer - isto para citar apenas algumas das suas numerosas necessidades fundamentais. Ainda que, evidentemente, nem a escola nem o professor possa fazer face a todas estas necessidades, todavia elas existem e estão em relação com o comportamento e a aprendizagem do indivíduo na classe (LUFT, 1970, p.83).

Os fatos podem ainda ser agrupados em variáveis não-psicológicas, tais como familiares, educacionais, sociais, políticas, econômicas, ideológicas, religiosas, culturais e ainda as biológicas (como por exemplo o estado do organismo, as regulações hormonais) e físicas como as condições geográficas e climáticas etc. Todas elas tendo uma incidência direta sobre o comportamento de cada indivíduo. Neste sentido e considerando-se a título de exemplo a importância da família na formação das crianças deve-se concordar com Szymanski (2000, p.3) que:

Desde Freud, a família e, em especial, a relação mãe-filho, têm aparecido como referencial explicativo para o desenvolvimento emocional da criança. A descoberta de que os anos iniciais de vida são cruciais para o desenvolvimento emocional posterior focalizou a família como o locus potencialmente produtor de pessoas saudáveis, emocionalmente estáveis, felizes, equilibradas, ou como núcleo gerador de inseguranças, desequilíbrios e toda sorte de desvios de comportamento.

Trata-se aqui de uma referência à família nuclear burguesa por séculos cultuada como a mais completa e estruturada. Trata-se, é verdade, de um modelo social que foi rigidamente perseguido, mas que além de sofrer transformações em sua es-

trutura e dinâmica, notadamente nas quatro últimas décadas, ao ser defendido esquece que como afirma a mesma autora:

Cada família circula num modo particular de emocionar-se criando uma "cultura" familiar própria, com seus códigos, com uma sintaxe própria para comunicar-se e interpretar comunicações, com suas regras, ritos e jogos. Além disso, há o emocionar pessoal e o universo pessoal de significados. Tais significados, no cotidiano, não são expressos. O que se tem são ações que são interpretadas num contexto de emoções entrelaçadas com o crivo dos códigos pessoais, familiares e culturais mais amplos. Tais emoções e interpretações geram ações que vão formando um enredo cuja trama compõe o universo do mundo familiar (SZYMANSKI, 2000, p.25).

A estrutura e dinâmica familiares são, sem sombra de dúvida, significativas na formação das pessoas. Formas de relacionamento entre os pais, entre pais e filhos e entre irmãos, as hierarquias familiares, afetos e desafetos, níveis de conflitos ou de diálogo entre os pais e filhos, tempos disponíveis dedicados pelos pais à família e, aos filhos em específico, suas atitudes estruturantes ou desestruturantes, de acompanhamento, orientação, informação e formação no cotidiano familiar facilitam ou limitam o espectro de influências sobre as configurações dos sistemas de referências de cada um, bem como suas representações sociais, consolidando ou refutando as que circulam na tradição e nos hábitos familiares ou permitindo sua transformação.

E ainda, a este universo familiar particular somam-se e entrelaçam-se os demais universos em que cada aluno e cada professor estão inseridos de alguma maneira sendo por eles influenciados: o edu-

cacional, o religioso, o socioeconômico, o cultural e o político ideológico.

No contexto educacional, não é diferente. Todos possuem um sistema de referências, e é a partir de cada um destes sistemas individuais que percebemos e nos relacionamos com os outros. Esta relatividade propiciada pelo sistema particular de referências faz com que cada aluno e cada professor perceba a todos com quem convivem também de forma única. Cada uma dessas pessoas tem uma forma de representar sua própria realidade e a realidade desse contexto, a estrutura e dinâmica das relações interpessoais, o processo de conhecimento e o próprio conhecimento. Cada uma cria suas representações a partir do universo consensual produzido nesse cotidiano e dos reificados em que vivem ou que compartilham, inclusive na escola onde circulam conhecimento já produzido, que lhes é transmitido, e o conhecimento transformado, recriado na experiência educacional. Este é sem dúvida um dos fatores da grande complexidade do processo educacional.

No que diz respeito à educação, é importante, para compreender as representações sociais, identificar em cada integrante deste grupo social que é a escola, o nível de instrução, igualmente o seu tempo de estudo, sua forma de dedicação aos estudos, e quais os conteúdos dos processos de formação e informação recebidos. O que gosta e o que critica neste processo, como percebe o processo educacional e a escola como agência formadora; a influência dos professores, como profissionais qualificados ou não para o ensino, suas atitudes construtivas ou desestruturantes; e,

também a de seus colegas, as possibilidades e limites de relação em grupo, os diálogos entre eles estabelecidos; e mais, a repercussão de outros recursos utilizados para complementar a educação, tais como outros cursos, leituras preferidas e outras formas de informação e formação para vida.

E esta importância se revela ainda mais porque, como afirma Luft (1970, p.85), cada um terá sua forma específica de perceber e vivenciar o próprio processo de conhecimento:

os alunos partilharão de um fundo comum de conhecimentos e de idéias, mas, a sua aprendizagem variará em função das capacidades, das necessidades e da experiência de cada um. Cada criança disporá de um quadro de referência de uma soma de conhecimentos partilhados e, ao mesmo tempo, *de um contexto e de realizações de caráter pessoal.*

Destacamos, também, como um outro conjunto de variáveis, a relatividade dos contextos socioeconômicos, verificando-se, por exemplo, o papel da classe social da família de origem, a composição do grupo doméstico, formação, profissão e emprego, condições de habitação e saneamento, condições de saúde, níveis de instrução dos componentes da família, acesso a bens de consumo, tipo de lazer preferido e praticado pelo grupo. A análise desses indicadores pode revelar também a pobreza ou riqueza sociocultural em que a pessoa está inserida e a configuração a que é exposta a formação ou renovação de suas representações. De fato, a nossa sociedade expressa desigualdades entre Estado e cidadão, patrões e empregados, homem e mulheres, integrados e excluídos, que se aglomeram em cidades, sociedade urbana e industrial,

onde a violência aos direitos sociais torna-as "inchadas e massas pobres, desorganizadas, pouco enraizadas e com valores conflitantes" (CARVALHO NETO, 1998, p. 84). Todos e cada um desses grupos e subgrupos sociais apresentam culturas próprias cuja representações sociais circulam afirmando tanto o fenômeno socioeconômico da desigualdade, como o fenômeno cultural e social da exclusão.

Surge, por outro lado, também a influência dos grupos sociais, dos mais próximos aos mais distantes, em diferentes níveis de relacionamento, como os dos grupos de amigos, de estudos, de profissionais de um mesmo ambiente de trabalho, de lazer, de identificação musical, de dança, de clubes, associações, sindicatos, movimentos sociais, que se reúnem em função da origem racial, da opção sexual, das tendências artísticas, origens culturais, posturas ideológicas, ou compartilham dos mesmos ideais, pensamentos, origem, tradição, hábitos e costumes, ou mesmo que estão juntos como pares de iguais, por serem do mesmo sexo ou de uma mesma faixa etária.

Nestes grupos, notadamente os que congregam os mais jovens, circula sempre um consenso grupal, constituinte das referências e das representações sociais de seus integrantes, e constituindo "subculturas" com valores e comportamentos específicos e distantes dos demais grupos da sociedade, muitas vezes inseridos em frágeis referenciais de comportamento individual e coletivo.

As influências da religião, das ideologi-

as e das doutrinas também são notáveis, porque estas constituem um sistema de referências inevitável da vida cotidiana. É importante, por isso mesmo, verificar quais são os princípios, as normas, os valores e crenças principais adotados por uma pessoa, e de que forma as doutrinas repercutem em sua vida quotidiana. O mesmo é válido com relação a sua formação, as suas práticas sociais ou de engajamento em ações comunitárias e sociais, promovidas por entidade religiosa, ideologia ou partido político a qual pertencem, assim como as atitudes individuais e quotidianas em relação ao mundo, aos outros e a si mesmo.

Um outro conjunto de variáveis refere-se às repercussões geradas pela informática, especialmente pelo aumento das informações e, pela ampliação do espectro de possibilidades de conhecimento e de escolhas. Assim, devemos identificar, de um lado, as diversas formas de uso da informática inclusive para lazer, comunicação e conhecimento; de outro, a finalidade e forma de utilização destas informações ali recebidas para complementar seus conhecimentos e sua formação.

Ao lado da Internet, a televisão, o rádio, os jornais e revistas são outras formas de intervenção sobre as representações sociais. De um lado, individual ou coletivamente as preferências de programas e temas de leituras, a constância da audiência ou da leitura, formas de acesso, suas finalidades e o significado, a relevância, o uso e aproveitamento das informações para sua formação e para a sua própria vida constroem novas representações. De outro, também devemos abordar a questão rela-

tiva à percepção dos conteúdos veiculados pelos meios de comunicação e suas consequências na vida pessoal e social dos indivíduos.

Carvalho Neto enfatiza com clareza os efeitos perversos e geradores de comportamentos de insatisfação, revolta e violência nos jovens decorrentes dos apelos ao consumo veiculados pela televisão, que não são analisados pelos pais junto a seus filhos, criando verdadeiras resistências à frustração de não obtenção do objeto de consumo, o que provoca às vezes a violência por um simples par de tênis nos pés de um colega de escola. Expressa o autor:

O apelo ao aumento de consumo, a identificação da felicidade com "o consumir e gozar agora e já", num país em que a grande maioria da população assiste televisão, mas não pode comprar a maioria dos produtos nela anunciados, nem praticar, sem provocar problemas e resistências, às vezes violentos, os comportamentos morais nela apresentados (CARVALHO NETO, 1998, p.85).

Sem sombra de dúvida, estas influências podem ser exercidas, especialmente as da TV na configuração das representações sociais, consolidando algumas tendências e atitudes ou reestruturando outras, não necessariamente dentro de uma perspectiva socialmente ética, relevante ou positiva.

É um fato, que tais fatores são constantemente estimados por professores e outros formadores de opinião. No entanto, o que observamos é que a eles são atribuídos os papéis de condicionantes dos comportamentos individuais e coletivos. E, não ana-

lisamos o papel que eles exercem na formação de representações sociais que se dão nas relações cotidianas dos jovens e, muito menos o fato de que por estarem tanto estes fatores, como os próprios jovens em constante interação e transformação, notadamente na sociedade contemporânea, não existem representações estáticas.

Desta maneira há uma constante interação, troca, influência mútua entre a pessoa e o meio, e todo comportamento decorre desta constelação de variáveis que estão tanto na pessoa como no seu meio, e elas interferem tanto no comportamento individual, como no coletivo, nas relações sociais que estabelecemos desde o momento do nascimento. E progressivamente, favorece o processo de diferenciação fazendo com que cada um se torne único, com um sistema de referências próprio e um conjunto de representações sociais também próprio.

Nestas interações humanas, surgem relações de aproximação e afastamentos, conflitos, afetos e desafetos, comunicações, conversas, diálogos. De acordo com Solomon Asch (1952, p. 142), "O fato central das interações humanas é que elas são acontecimentos, que elas estão psicologicamente representadas em cada um dos participantes". De fato, o importante é a possibilidade de que nestas relações e através delas venham a se dar trocas, ações e reações específicas e ricas, sem o que as relações não seriam por si só significativas. Mas, sem a compreensão das representações sociais não haverá a efetividade do diálogo nem essas relações serão significativas.

3. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Moscovici (1981) introduz o conceito de representações sociais, a partir de uma revisão crítica do conceito de representações coletivas de Durkheim, que as define como fatos sociais, ou seja, modos de agir e pensar exteriores à consciência individual, que se expressam através de sistemas unificadores, como a religião, os mitos e a ciência, perpassando longas séries de gerações, combinando seus conhecimentos e experiências e dando origem a um referencial novo, autônomo, e que se impõe de maneira coercitiva aos indivíduos.

O conceito de representações coletivas parece ser para Moscovici mais pertinente para sociedades primitivas, porque não se aplica às sociedades mais complexas e caracterizadas pelo pluralismo e pela rapidez com que suas mudanças econômicas, políticas e culturais acontecem, e menos ainda as em que se multiplicaram a quantidade e qualidade das informações, suas formas de comunicação, acesso e armazenamento. Em suma, não pode ser utilizado para compreensão dos grupos sociais das sociedades modernas.

Introduzido por Moscovici (1981) o conceito de representações sociais define uma forma de conhecimento elaborada pelos próprios indivíduos no quadro da vida cotidiana, visando estabelecer sua comunicação e comportamentos, criando um contexto para que estes últimos se realizem, ou, como prefere o autor, definir "uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos" (MOSCOVICI, 1976, p.26) e que como

afirma mais tarde, conforme assinala Sá (1995, p.26)

por seu poder convencional e prescritivo sobre a realidade, terminam por constituir o pensamento em um verdadeiro ambiente onde se desenvolve a vida cotidiana.

O mais significativo do conceito de representações sociais é o fato de elas estarem inseridas no contexto das relações cotidianas e atuais e serem elaboradas e partilhadas neste contexto educacional, contribuindo também para a construção de uma realidade coletiva e referente a um grupo social como, por exemplo, o da escola (JODELET, 1984a, p. 361-2). Elas co-existem com as circunstâncias e com o momento em que são produzidas no cotidiano, porque o são por pensadores ativos em suas relações, que produzem e comunicam sempre suas representações (MOSCOVICI, 1984, p.16):

O conceito de Representação Social designa uma forma específica de conhecimento, o saber do senso comum, cujos conteúdos manifestam a operação de processos generativos e funcionais socialmente marcados. Mais amplamente, designa uma forma de pensamento social. As representações sociais são modalidades de pensamento prático orientadas para a comunicação, a compreensão e o domínio do ambiente social, material e ideal. Enquanto tais, elas apresentam características específicas no plano da organização dos conteúdos, das operações mentais e da lógica. A marcação social dos conteúdos ou dos processos de representação refere-se às condições e aos contextos nos quais emergem as representações, às comunicações pelas quais elas circulam, às funções que elas servem na interação com o mundo e com os outros (JODELET, 1984a, p.361-2).

Trata-se, de uma teoria psicossocial que aborda fenômenos que evidenciam a compreensão alcançada por indivíduos que pensam, mas que não pensam sozinhos, porque o conjunto de conceitos, afirmações e explicações, que são as representações sociais, são vistos como um corpo de conhecimentos produzidos de forma espontânea pelos integrantes de um grupo, e, estão baseados na tradição e no consenso, através dos quais são promovidas tanto a interpretação, como a criação e recriação das realidades sociais. Realiza-se, dessa forma, a recuperação da relação existente entre indivíduo e sociedade, porque os pensadores são atores da interação social (MOSCOVICI, 1988).

Existem duas classes distintas de universos de pensamento nas sociedades contemporâneas: os reificados e, os consensuais. Ambas nem sempre se comunicam de forma efetiva. Nos universos reificados são produzidos as ciências e o pensamento erudito em geral (MOSCOVICI, 1988), e nele há um comportamento adequado para cada situação. Para cada contexto, usamos afirmações específicas, pertinentes para cada situação vivida, de tal sorte que

a sociedade se vê como um sistema com diferentes papéis e categorias, cujos ocupantes não são igualmente autorizados para representá-la e falar em seu nome. O grau de participação é determinado exclusivamente pelo nível de qualificação. Há um comportamento próprio para cada circunstância, um estilo adequado para fazer afirmações em cada ocasião e, claro, informações adequadas para determinados contextos (MOSCOVICI, 1981, p.186-7).

Por outro lado, os universos consensuais englobam as atividades intelectuais

construídas pelos indivíduos em suas vidas cotidianas, de onde se originam as representações sociais, sendo que muitas vezes o conteúdo para a construção dessas realidades consensuais provém dos universos reificados. O senso comum, além de produzir um corpo de conhecimentos espontâneos, fundado na tradição e no consenso, apropria-se, por vezes, das imagens, noções e linguagem inventadas pela ciência, adequando-as à sua realidade.

Neste universo consensual, cada indivíduo manifesta suas opiniões espontaneamente, ora tendo por base suas tradições, ora o próprio consenso grupal, elabora suas próprias teorias, comunica-se, faz coisas, cria uma comunidade de significados que é o sistema de referências de comportamento e também de seu grupo. Recria de forma contínua e incessante os saberes sociais, populares, grupais, interpessoais. Neles a "sociedade se vê como um grupo feito de indivíduos que são de igual valor e irreduzíveis. Nessa perspectiva, cada indivíduo é livre para se comportar como um amador e um observador" (MOSCOVICI, 1981, p. 186-7), na medida em que através de seu universo consensual ele não só se percebe, explica, afirma e se comporta como também observa, compreende e explica e até mesmo julga e se determina frente ao comportamento social dos outros. É através das representações consensuais que nós percebemos os outros, os objetos e o mundo.

E ainda, "os universos consensuais são lugares onde todos querem se sentir em casa, a salvo de qualquer atrito ou disputa" (MOSCOVICI, 1984, p. 23-4), onde o movimento psicossocial é livre, porque

as referencias comportamentais são facilmente reconhecidas como códigos individual e socialmente aceitos.

Mas, se o estranho perturba, causando o medo da perda dos referenciais habituais, surge a necessidade de incorporar tudo o que é novo, reformulando o senso comum de acordo com as tradições preestabelecidas. Os novos conhecimentos terminam por provocar mudanças no sistema de pensamento social, dando prosseguimento à construção de idéias e imagens em que vivemos. O resultado é altamente criativo e inovador no âmbito da vida cotidiana, pela transformação do universo consensual e por consequência dos comportamentos nele referenciados. Assim, criamos e recriamos os novos códigos culturais de cada sociedade, de cada grupo social, no qual estamos inseridos.

Os conhecimentos do cotidiano são um conjunto de conceitos, afirmações e explicações - verdadeiras "teorias do senso comum" - que passam a ter uma coerência e uma consistência em relação à informação que os constitui, possuindo também uma estrutura que lhe dá unidade e que permite visualizar sua hierarquização no campo da representação, além de uma atitude ou orientação global em relação ao objeto da representação.

Estas dimensões, contidas nos universos de opinião, são características dos diferentes grupos e segmentos sociais, têm suas origens, como conhecimentos inerentes à sociedade, portanto, se aplicam também a todo tipo de grupo social, e, por seu poder, convencional e prescritivo sobre a

realidade, terminam por constituir o pensamento e um verdadeiro ambiente onde se desenvolve a vida cotidiana (MOSCOVICI, 1976). São conhecimentos significativos e relevantes, tornados familiares para a vida imediata das pessoas, que têm uma atualidade, dizem respeito a qualquer objeto, social ou natural, e têm uma relação com a informação sobre um determinado tema e que orientam as atitudes, ações e a comunicação no interior de um grupo e facilitam a interação entre as pessoas e grupos.

Jodelet (1984a) assinala que esta compreensão se dá por indivíduos que pensam, sobre os mesmos assuntos ou temas, na interação com seus interlocutores circunstanciais, ou com os integrantes de um grupo, formando um pensamento comum que lhes dá um certo sentimento de pertença em relação ao grupo, que inclusive favorece a coesão do próprio grupo. Na interação social os indivíduos "produzem e comunicam incessantemente suas próprias representações e soluções específicas para as questões que se colocam a si mesmos" (MOSCOVICI, 2003, p. 45).

Em uma perspectiva da linguagem, Lane (1981, p. 59-60) conceitua que "a representação é o sentido pessoal que atribuímos aos significados elaborados socialmente", é o que nos possibilita explicar o mundo que nos cerca, decorre da convivência, implica em ação, experiência e conhecimento de um objeto ou situação e significados que passamos a atribuir-lhes. A interação social imporia as representações, que fossem consideradas necessárias para a reprodução das

relações sociais, tendo a comunicação e o processo de formação da personalidade um papel importante na estruturação das representações do mundo.

Assim, podemos dizer que as representações surgem do diálogo praticado na vida cotidiana, em todos os níveis de relações afetivo-sociais e em todos os contextos de vida de uma pessoa. Desta forma, elas recebem influências diversas, com as quais cada pessoa se relaciona e se posiciona de forma dinâmica e dialética.

4. OS ESTUDOS DAS RELAÇÕES SOCIAIS

Mas, como podemos chegar ao conhecimento das representações sociais? Várias podem ser as abordagens e os desenhos metodológicos para seu estudo.

Spink (1995) analisa a dupla face dos estudos das representações sociais. De um lado, identifica os estudos das representações como produto, de outro, como processo. No primeiro caso,

a pesquisa visa depreender os elementos constitutivos das representações: as informações, imagens, opiniões, crenças etc. Entretanto, sendo estas sempre referidas às condições de sua produção, a análise dimensional do conteúdo tende a ser completada pela investigação dos fatores determinantes da estruturação do campo de representação em questão. Dessa forma, desde logo emerge dessa perspectiva uma diferença crucial diante das abordagens mais tradicionais de cognição social: é consenso entre os pesquisadores da área que as representações sociais enquanto produtos sociais, têm que ser sempre referidas às condições de sua produção (SPINK, 1995a, p.84-108).

Spink considera, como a outra face dos estudos das representações, aqueles que emergem como pensamento constituinte ou núcleos estruturantes.

Nessa perspectiva a pesquisa volta-se à compreensão da elaboração e transformação das representações sob a força das determinações sociais, ou à compreensão do funcionamento e eficácia das representações na interação social (SPINK, 1995a, p.91).

E aqueles decorrentes das análises das propriedades estruturais das representações sociais. Assim, destaca em primeiro lugar, o

exame dos mecanismos sociais que intervêm na elaboração cognitiva mediante os dois processos constitutivos enunciados por Moscovici: a ancoragem e a objetivação. Ou seja, procurando explicitar as determinações sociais das representações decorrentes da posição ocupada pelos diferentes atores sociais, ou explicitar os modelos coletivos disponíveis para que o indivíduo possa dar sentido a sua experiência social.

As representações sociais são elaboradas a partir de dois processos: a **ancoragem** e a **objetivação**.

A função de duplicar um sentido por uma figura, dar materialidade a um objeto abstrato, “naturalizá-lo”, foi chamada de “objetivar”. A objetivação é dar uma forma específica ao conhecimento acerca do objeto tornando concreto, quase tangível, o conceito abstrato (JODELET, 1984a, p.368).

Objetivação é, pois, a transformação da imagem em concreticidade.

A função de duplicar uma figura por um sentido, fornecer um contexto inteligível ao objeto, interpretá-lo, foi chamada de

“ancorar” (SÁ, 1995). Ancorar é classificar e denominar em paradigmas e protótipos existentes na memória através da comparação, e, denominá-la, para que possa ser escrita. Classificar é, portanto, incluir ou afastar um objeto de uma categoria constante de nosso sistema de referências, verificando a sua coincidência ou divergência em relação a este sistema. Enquanto denominar é tirar o objeto do anonimato que perturba, é incluí-lo num complexo de palavras específicas, para localizá-lo na identidade de uma cultura (MOSCOVICI, 1984, p. 34).

Objetivar e ancorar são processos que possuem a mesma função, que é a transformação do não familiar em familiar. São capacidades de representar, ou seja, simbolizar, dar sentido a algo que é estranho a um determinado sistema social, minimizando os riscos da dinâmica dos relacionamentos, de forma tal que a realidade social possa ser recriada, quando o novo ou não familiar se transforma em universo consensual.

Representar um fenômeno não consiste simplesmente em desdobrá-lo, repeti-lo ou reproduzi-lo, é também reconstituí-lo, retocá-lo, modificá-lo, em suma, repensá-lo, para tomá-lo como próprio. Portanto, as representações fazem com que o mundo seja o que pensamos que ele é ou deva ser. Mostram que “a todo instante alguma coisa ausente se lhe adiciona e alguma coisa presente se modifica” (MOSCOVICI, 1984). E, podem ser facilitadas no cotidiano das relações sociais, através dos grupos de referência que exercem influências na construção individual das representações sociais, por aspectos emocionais e afetivos, pelas tradições culturais, pelos meios de comunicação social, através da divisão so-

cial do trabalho, enfim, na intersubjetividade realizada em todas as suas dimensões de relacionamento, articulando cognição, linguagem, comunicação, e ainda realidade de material, social e ideal.

No que tange à análise das propriedades estruturais das representações sociais, Spink assinala

os estudos dos aspectos centrais - como o núcleo figurativo - dos aspectos periféricos, de modo a estudar a relação entre representação e comportamento e a dinâmica de transformação das representações sociais (SPINK, 1995a, p.92).

A autora, por fim, identifica os riscos de uma tal dicotomia entre estudos das representações como produtos e processos constitutivos, conhecimento e suas funções sociais, que na verdade são complementares, porque inseridos nas operações da ancoragem e objetivação da elaboração das representações sociais por Moscovici.

No que diz respeito às opções metodológicas destacamos, nos estudos das representações sociais, as etnografias, a pesquisa participante, com a utilização de vários instrumentos, como observação participante e observação sistemática de sujeitos, grupos sociais, reconstituição documental ou oral de histórias institucionais e individuais, a associação livre, o desenho, entrevistas abertas e fechadas, questionários, entrevistas por questionário, ou entrevistas de aprofundamento de questionários, recenseamentos por formulários, grupos focais. Ou ainda, o uso de outras técnicas verbais, não-verbais e de observação a serem desenhadas pelo pesquisador, no contexto e na dinâmica da pesquisa, desde que inseridas no contexto da pesquisa

qualitativa e que possuam validade e fidedignidade científicas.

As abordagens podem ser estudos longitudinais ou horizontais, comparativos ou não. Os estudos podem ser dirigidos para grupos sociais específicos, ou para comparação das representações de diferentes segmentos ou contextos sociais.

O registro sistemático da conversação espontânea é por excelência uma técnica das representações sociais, como afirma Moscovici (*apud* SPINK 1995a, p.96)

A conversação está no epicentro do nosso universo consensual porque ela molda e anima as Representações Sociais e assim lhes dá vida própria" (1984a, p.53) "(...) As representações são resultado de um contínuo burburinho e um diálogo permanente entre indivíduos, um diálogo que é tanto interno quanto externo, e durante o qual as representações individuais ecoam ou são complementadas (1984b, p. 950).

E continua Spink,

é esse diálogo incessante - seja ele externo ou interno - que o pesquisador tem que acessar. Daí o uso de material espontâneo, seja ele induzido por questões, expresso livremente em entrevistas ou já cristalizado em produções sociais, tais como livros, documentos, memórias, material iconográfico ou matérias de jornais e revistas (SPINK, 1995a, p.96-97)

O estudo das representações sociais, no exterior, como no Brasil, comporta não só vários objetos, como vários objetivos e diversos procedimentos metodológicos de pesquisa, aplicando-se a diferentes áreas de conhecimento notadamente às ciências sociais, à psicologia (prin-

cipalmente a cognitiva e social), à educação e à saúde. Tais estudos desenvolvem-se tanto numa perspectiva multidisciplinar como intradisciplinar, preenchendo lacunas conceituais, desmistificando as falsas dicotomias entre teórico e empírico, individual e social, que resultam em análises parciais das relações intra, inter e extra-individual e situacionais, ou cognitivo e afetivo/sociais. Sem sombra de dúvida esta relação aqui não se esgota, e, em cada grupo estudado devemos sempre ter em vista a necessidade constante de questionar o processo de constituição das representações sociais e mais que seus condicionantes sempre se renovam e se multiplicam na medida em que a própria transformação da sociedade é dinâmica e dialética.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na primeira parte deste artigo, analisamos a escola como grupo social enfocando as relações sociais e o conjunto de variáveis que sobre elas interferem formando tanto os sistemas de referências como as representações sociais de cada pessoa ou grupo social. Na segunda parte, discorremos sobre a concepção das representações sociais na perspectiva de Serge Moscovici, destacando a necessidade de seu estudo para melhor compreensão dos comportamentos sociais na escola. Na terceira, abordamos as formas de seu estudo mais correntes e que podem ser utilizadas com facilidade por professores e gestores educacionais com fins de ressignificar a realidade da estrutura e dinâmica das relações educacionais.

Moscovici (2003, p.43) afirma que

quando estudamos representações sociais nós estudamos o ser humano enquanto ele faz perguntas e procura respostas ou pensa e não enquanto ele processa informação ou se comporta. Mais precisamente, enquanto seu objetivo não é comportar-se, mas compreender.

Esta afirmativa por si só já instiga o educador a se referir ao educando, enquanto ser humano e ser social, como a trabalhar numa perspectiva de transformação da realidade seja ela educacional ou social, individual ou coletiva, pública ou privada.

A teoria da representação de Moscovici (1981) é, portanto, adequada a investigações, numa perspectiva de multidisciplinariedade, enquanto, orientação de comportamentos. Representações que são construídas, tanto em universos consensuais, como reificados, como os existentes na escola, quer na transmissão e renovação do conhecimento científico quer na renovação do conhecimento do cotidiano. Conhecer tais representações significa compreender comportamentos, possibilitar um processo mais efetivo de comunicação interpessoal e reconhecer a importância e a aceitação de informações novas nos processos de aprendizagem, nas mudanças e transformações sociais, ou no impacto que as forças sociais sobre elas exercem. Significa, por fim, facilitar as relações inter e intragrupais na escola, do ponto de vista do grupo social específico, para uma intervenção também afirmativa em realidades sociais específicas.

De fato, o contexto escolar é de diferenças e relações sociais cotidianas. Nele

a educação não pode se dar através de uma padronização do conhecimento, nem a partir de relações e climas sociais de uma gestão autoritária. A diversidade das alteridades e por consequência das relações, torna a educação um processo que necessariamente deve considerar alteridades e identidades e precisa ser plural, participativo e democrático e por isso de interdependência de relações sociais significativas (JODELET, 1998).

Seria de grande importância que no universo escolar diretores e professores procurassem compreender as representações sociais de seus alunos e as suas próprias. Não seria necessário que desenvolvessem pesquisas extensas, bastaria que procurassem favorecer grupos focais, ou, simples grupos de discussão em sala de aula, e que selecionassem temas de seus cotidianos como: relação professor/aluno, familiar, de amizade, respeito mútuo, direitos sociais e humanos, democracia, ou ainda, sexualidade, dsts/aids, gravidez precoce, violência, drogas, ou quaisquer outros de interesses da comunidade escolar. Esta compreensão das representações facilitaria os diálogos, restabeleceria relações e propiciaria a ampliação e renovação dos processos educativos.

É, importante frisar que a compreensão das representações irá favorecer processos de comunicação e interação no contexto educacional. Evidentemente, que estamos falando aqui de um contexto democrático, em que este conhecimento deverá favorecer o reconhecimento e o respeito às alteridades, identidades, diversidades e pluralidades,

e não deverá servir a interesses outros que não os de favorecimento do processo de interação social e de conhecimento no contexto educacional. O mau uso das representações sociais é, na verdade, um desrespeito tanto à cidadania, como à dignidade humana, o que seria um ato de violência.

Artigo recebido em: 22/07/2004.

Aprovado para publicação em: 23/08/2004.

Group relationship and social representation in education

Abstract: This article, in the first place, tries to locate to the reader in the compression of the social relations in the school, materializing the visualization of its complexity. Second, presents the conceptualization of the phenomenon of the social representations propose by Serge Moscovici. Third, it interlaces considerations on the importance of the studies of the social representations for the scholastic atmosphere, presenting/displaying some methodologic boardings. And, finally, it adds commentaries on the importance of the knowledge of the social representations that circulate in the scholastic scope, to way of conclusion of the presented ideas.

Keywords: Social relations; Scholastic atmosphere; Social representations.

Relaciones de grupo y representaciones sociales en el contexto educativo

Resumen: Este artículo, en primer lugar, intenta situar al lector en la comprensión de las relaciones sociales en la escuela, materializando la visualización de su complejidad. Segundo, presenta la conceptualización del fenómeno de las representaciones sociales propuesta por Serge Moscovici. Tercero, entrelaza consideraciones sobre la importancia de los estudios de las representaciones sociales para el ambiente escolar, presentando algunos abordajes metodológicos. Y, finalmente, agrega comentarios sobre la importancia del conocimiento de las representaciones sociales que circulan en el ámbito escolar, a manera de conclusión de las ideas presentadas.

Palabras claves: Relaciones sociales; Ambiente escolar; Representaciones sociales.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M. et al. **Gangues, galeras, chegados e rappers: juventude, violência e a cidadania nas cidades da periferia de Brasília**. Rio de Janeiro: Garamond, 2002.

ASCH, S. **Social psychology**. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-hall, 1952.

CARVALHO, M. C BRANT de (Org.) **A família contemporânea em debate**. São Paulo: EDUC/Cortez, 2000.

CARVALHO NETO, J. Um olhar sobre raízes da violência no Brasil, comunicação apresentada no 1º. Encontro Brasileiro de Cidadania..."A VIO-LÊNCIA". **Cadernos do CEAS**, Salvador, n.176, p.81-64, jul./ago.1998.

DURKHEIM, E. **Sociologia e filosofia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1970.

_____. **As Formas elementares da vida religiosa**. In: GIANNOTTI, J. A. (Org.). Durkheim. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

FRAGA, P.C.P; IULIANELLI, J.A.S (Org.) **Jovens em tempo real**. Rio de Janeiro: DP&A , 2003.

GUARESCHI, Pedrinho. A. Alteridade e relação: uma perspectiva crítica. In: ARRUDA, A. (Org.) **Representando a alteridade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

JAVCHELOVITCH, S. Re(dê)scoibrindo o outro: para um entendimento da alteridade na Teoria das Representações Sociais. In: ARRUDA, A. (Org.) **Representando a alteridade**. Petrópolis: Vozes, 1998.

JODELET, D. Représentations sociales: um domaine em expansion. In: JODELET, D. (Ed.). **Les Représentations Sociales**. Paris: Presses Universitaires de France, 1984.

_____. Représentations sociales: phénomènes, concept et théorie. In: MOSCOVICI, Serge. **Psychologie sociale**, Paris: Presses Universitaires de France, 1984a.

_____. A alteridade como produto e processo psicossocial. In: ARRUDA, A. (Org.) **Representando a alteridade**. Petrópolis: Vozes, 1998.

KOFFKA, K. **Princípios de psicologia de la forma**. Bueno Aires: Paidós, 1930.

LANE, Silva.Tatiane. M. O mundo através das palavras. **Cadernos PUC**, São Paulo, n.15, 1981.

_____. Usos e abusos do conceito de representação social. In: SPINK M.J.(Org.) **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

LEWIN, K. **Teoria de campo em ciência social**. São Paulo: Pioneira, 1965.

_____. **Psychologie dynamique, les relations humaines**. Paris: Presses Universitaires de France, 1967.

LUFT, J. **Introdução à dinâmica de grupos**. Lisboa: Moraes, 1970.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais, investigações em psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. **La psychanalyse, son image et son public**. Paris: Presses Universitaires de France, 1976.

_____. The myth of the lonely paradigm: a rejoinder. **Social Research**, Cambridge, v.51, n.4, p.939-96,1985.

_____. Answers and questions. **Journal for the Theory of Social Behavior**, Oxford, v.17, p.513-529,1987.

_____. Notes towards a description of Social Representations. **European Journal of Social Psychology**, v.18, p.211-250, 1988.

_____. On social representation. In: FORGAS, J. P. **Social cognition: perspectives on everyday understanding**. Londres: Academica Press, 1981. p.186-7.

_____. The phenomenon of social Representations. In: FORGAS, R.; MOSCOVICI, Serge (Ed.) **Social Representations**. Cambridge: Cambridge University Press,1984.

SÁ, C. P. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK M.J. (Org.) **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

SPINK, M.J.M.(Org.) **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

_____. O estudo empírico das representações sociais. In: SPINK M. J.(Org.).**O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, p.85-108, 1995a.

SZYMANSKI, H. Teorias e "Teorias" de famílias. In: CARVALHO, M. C BRANT de (Org.) **A família contemporânea em debate**. São Paulo: EDUC/Cortez, 2000.

TOURAINÉ, A. **Poderemos viver juntos?** iguais e diferentes.Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

Sobre a autora:

¹*Celma Borges*

Doutora em Sociologia, pelo Institut des Hautes Études de L'Université de la Sorbonne Nouvelle, Paris, França. Coordenadora da Linha de Pesquisa Políticas e Gestão em Educação, do Programa da Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Professora Titular de Psicologia da Educação, UCSAL. Professora Adjunto IV, de Psicologia Aplicada à Educação, UFBA. E-mail: celmaborges@svn.com.br

Endereço Postal: Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Av. Reitor Miguel Calmon s/n, Vale do Canela, Salvador/BA,Brasil. CEP.:40110-100.

Autogestão, educação e movimentos estudantis dos anos 1960

Luís Antonio Groppo¹

Resumo: A idéia da autogestão reporta-se tanto a doutrinas anarquistas e socialistas, quanto à práxis do cooperativismo. Ela é aqui concebida como uma vontade popular subterrânea, que por vezes emerge na história, em que indivíduos e coletividades expressam o desejo do autocontrol sobre suas próprias vidas. As propostas de autogestão que emanaram do movimento de Maio de 68, tiveram na esfera da educação seu locus, o que em parte se deve às profundas transformações então enfrentadas pela universidade. Diante das reformas concebidas pelos poderes públicos e privados, em prol da gestão tecnocrática do ensino superior, bem como da subsunção plena da Universidade às necessidades sócio-econômicas do capitalismo, os movimentos estudantis geraram uma série de projetos e práticas a partir da idéia da autogestão, como a gestão paritária, a educação continuada e a auto-educação.

Palavras-chave: Autogestão; Movimento estudantil; Universidade.

1. INTRODUÇÃO

Em sua origem e nas suas diversas experiências históricas, a idéia da autogestão esteve ligada principalmente às tradições cooperativistas e anarquistas. Nestas tradições, principalmente no anarquismo, a autogestão significava a submissão das decisões de controle e gestão às necessidades, interesses e desejos dos indivíduos que compunham a unidade social a ser gerida (FOLLIS, 2000).

No seu limite, a idéia de autogestão é negadora da política, como exercício de

poder decisório por instâncias externas às unidades sócioeconômicas. Segundo Follis (2000, p. 77), "[...] a autogestão quer reabsorver o poder decisório-político na "administração" das coisas: em outros termos, ela implica não só a *descentralização*, mas também a *despolitização* do sistema", já que envolve uma democratização radical, exercida não mais em instituições representativas estatais ou de governo, externas, mas de modo direto, na própria esfera econômico-social.

Mais do que ao materialismo histórico e Marx, a autogestão está ligada a doutrinas sociais (como a de Proudhon) que proclamam uma ligação originária e natural entre gestão do trabalho e produção, cuja disjunção foi gerada quando a propriedade privada ou estatal tomou para si a gestão. Tais doutrinas sociais elaboram projetos de recuperação da autonomia dos produtores, uma autonomia de tipo artesanal, mas num âmbito industrial. Do mesmo modo como fariam diversas correntes do movimento estudantil nos anos 1960, mais que a questão da exploração, o crucial era o fato da dominação.

Outra fonte fundamental da autogestão foi o cooperativismo, em destaque os herdeiros da cooperativa pioneira de

Rochdale, em que o espírito da autogestão desde logo passou a figurar entre os seus princípios. Para Follis (2000), entretanto, a ênfase do associacionismo cooperativo na redistribuição paritária dos meios de produção faz com que as cooperativas continuem a operar dentro da lógica capitalista -enquanto que, por sua vez, a idéia da autogestão questiona o próprio status de proprietário privado e defende a igualdade no poder de gestão, poder que opera sobre meios de produção socializados, indo para além da lógica capitalista, apresentando-se como a "raiz" de uma outra configuração econômica, como preconizava Proudhon (WOODCOCK, 2002). Apesar disto, historicamente a idéia de autogestão viu-se enredada em práticas efetivas de associativismo, o que muitas vezes levou os defensores das cooperativas a visualizar nelas o enxerto de uma outra lógica, não capitalista, no interior do mercado capitalista.

Na concepção de Singer (1999), nenhum teórico em especial inventou a autogestão: "Ela é resultado de uma experiência de um século e meio de tentativas de organização coletivistas, cooperativas e igualitárias de produção". Deste modo, acredito que seria possível dizer que os princípios da autogestão atravessaram os anos da primeira Revolução Industrial até os anos 1960, como uma vontade subterrânea. Vontade de alterar as relações sócioeconômicas capitalistas, vontade esta que se baseia na crença da capacidade de justiça e razoabilidade de indivíduos e pequenos grupos auto-organizados e autogovernados. Vontade que encontrou algumas tentativas de teorizações e reflexões, bem como tentativas de implementação em escalas local

e regional (algumas vezes, com sucesso) (SANTOS; RODRÍGUEZ, 2002).

Historicamente, a autogestão é bastante associada também a experiências socialistas que procuraram ser alternativas ao "modelo estatista burocrático". Destaca-se aqui a ex-Iugoslávia. Nestas experiências, é dada autonomia gerencial para as unidades econômicas, buscando mesmo o desmonte do ordenamento estatal em prol da criação de um "sistema de autonomia locais" (FOLLIS, 2000, p. 74). Dada a conotação bem mais restrita desta concepção de autogestão, não foi por esquecimento ou por acaso que o movimento de Maio de 68 não evocou o modelo iugoslavo como seu exemplo de autogestão. Inclusive, a Iugoslávia teve um importante movimento estudantil, em 1968, que criticou os limites do modelo local de autogestão (BROUÉ, 1979).

Enfim, é preciso discutir a principal dificuldade da idéia da autogestão: a questão sobre como se daria o funcionamento global de um sistema econômico baseado nesta "concepção da autonomia gerencial de cada uma das unidades produtivas" (FOLLIS, 2000, p. 76). As várias propostas vão da integração via planificação à integração via mercado auto-regulado sob a livre iniciativa das unidades autogeridas (o chamado "socialismo de mercado"). As duas respostas decaem em contradições: a concepção do planejamento parece contradizer o próprio princípio da superação da alienação dos trabalhadores, conquistada pela autonomia das unidades sócioeconômicas; a idéia do mercado auto-regulado parece colocar o lucro como princípio geral, inclusive a ser perseguido em cada unidade autogerida, contradizendo nova-

mente o princípio da autonomia decisória das unidades.

De todo modo, é elementar que a mercadização das relações entre unidades econômicas autogeridas realiza a submissão de uma atividade econômica a uma lógica igualmente econômica (a eficiência na alocação de recursos e bens provida pela livre concorrência), em vez de submetê-la às demandas formuladas livremente pelos produtores associados. No sentido mais essencial da autogestão, não deveria haver submissão a lógicas sociais ou econômicas que existam, como normatizações ou princípios, externamente à unidade autogerida ou anteriormente à formulação autônoma de demandas pelos sujeitos desta unidade. No meu entender, portanto, segundo o caráter mais rigoroso da idéia da autogestão, não haveria lugar para lógicas sociais e econômicas determinando ou coagindo, de modo apriorístico e transcendente, as decisões relativas às ações internas a cada unidade autogerida, bem como às suas interrelações. Isto parece se contrapor não só a extensão da idéia do socialismo de mercado para além das atividades econômicas, mas sua aplicação - como a configuração ideal, ao menos - no próprio domínio das unidades produtivas autogeridas.

Na continuidade deste artigo, faço sobretudo uma análise da idéia da autogestão em domínios não primordialmente econômicos. Ou seja, em vez de falar de unidades autogeridas e cooperativas no nível da produção econômica, pensarei sobretudo sobre a idéia da autogestão na universidade segundo os movimentos estudantis dos anos 1960. Ela só pôde irromper no contexto da universidade, então, porque

esta instituição mudara a configuração sócioeconômica de seus educandos, que passaram a advir não mais apenas das elites. A sua repentina adoção, em 1968, como bandeira por uma "massa" de estudantes, reforça o fato de ser a idéia da autogestão uma vontade que não apenas sobrevive de modo subterrâneo, emergindo às vezes na história, mas também ser uma vontade de caráter "popular".

2. CRISES DA UNIVERSIDADE

A universidade européia do século XIX se instituiu sob três contradições principais, que foram se revelando ao longo deste e do século seguinte (SANTOS, 2001). A primeira contradição, que Boaventura de Sousa Santos (2001) chama de "crise de hegemonia", se revela desde o século XIX: a universidade seria local de produção da alta cultura e de conhecimentos para a formação das elites, ou seria local da produção de padrões culturais médios e de conhecimentos úteis, principalmente, para formar uma força de trabalho qualificada para o desenvolvimento industrial? Esta crise atingiria seu ápice nos anos 1960, justamente quando uma segunda contradição se exacerba, a crise da legitimidade da universidade. Nesta segunda crise, se contrapõem a hierarquização dos saberes - via restrições do acesso "e credencialização das competências" - e as exigências de democratização e igualdade de oportunidades.

A terceira crise se revela mais nos dias atuais, a crise institucional, ou seja,

a contradição entre a reivindicação da autonomia na definição dos valores e dos objetivos institucionais e a submissão crescente a critérios de eficácia e de produtividade de origem e natureza empresarial (SANTOS, 2001, p.190).

Nos movimentos estudantis dos anos 1960, as idéias e práticas de autogestão, poder estudantil e universidade crítica colocava em causa, muitas vezes, esta autonomia da universidade, autonomia esta que os movimentos traduziam como isolamento (diante das questões sociais e dos reais problemas da comunidade), ou como ilusão (diante do caráter funcional da universidade em relação aos poderes econômicos e políticos). Se a crise da legitimidade revela o caráter das lutas pelos direitos sociais e econômicos que criaram o Estado de Bem estar no decorrer do século XX, a crise institucional está mais ligada à crise deste Estado, revelada desde o final dos anos 1960, justamente no auge dos movimentos juvenis desta década.

Na interpretação do caráter da massificação das universidades no Pós-Segunda Guerra Mundial, uma das versões dizia que a massificação servia sobretudo para disciplinar os jovens das camadas populares que afluíam ao ensino superior. Tal interpretação é muito forte no interior do movimento estudantil italiano de 1968, principalmente, segundo os textos produzidos por líderes da ocupação da Universidade de Turim (VIALE, 1969).

Numa interpretação de pesquisadores franceses, o aumento do número dos estudantes significava uma transformação para além do novo papel de "adestrador". Nos anos 1960, a universidade tornava-se cada vez mais importante para formar quadros técnicos, científicos e administrativos para as necessidades econômicas e, assim, "sua vocação profissional torna-se essencial" (BACHY; BACHY, 1973, p. 7-8).

Para Santos (2001), a massificação se tratava de uma resposta à expansão dos direitos sociais. A universidade passa a ser pressionada para, além de produzir e transmitir conhecimentos a um grupo social restrito e homogêneo, a "produzir conhecimentos a camadas sociais muito amplas e heterogêneas e com vista a promover a sua ascensão social" (SANTOS, 2001, p. 211). Para Santos (2001), diante desta demanda, adotaram-se soluções de compromisso, para que a universidade continuasse a reclamar sua legitimidade, mas sem perder seu elitismo. Na prática desvinculou-se a procura da universidade da procura da democracia, via a estratificação e diferenciação interna da universidade de acordo com o tipo de conhecimento produzido, bem como a diferenciação e estratificação do corpo estudantil de acordo com sua origem social. Os dualismos que foram produzidos - como ensino superior universitário e não-universitário, universidade de elite e de massas, cursos de grande prestígio e desvalorizados, estudos sérios e cultura em geral - estavam intimamente ligados à composição social de seus estudantes.

No fim das contas, é possível dizer que os estudantes italianos não foram tão míopes na sua interpretação de que a massificação da universidade era, na verdade, um novo mecanismo de mistificação ideológica e de legitimação do sistema, gerando a ilusão da "democratização" da universidade (ilusão que escondia a diferenciação e hierarquização interna das instituições superiores) e a ideologia da "ascensão social". Ainda assim, não é possível dizer que foi esta a única "função" da universidade, já que a massificação também veio a formar uma nova e necessária mão-de-obra es-

pecializada. A universidade conseguiu, assim, ser um importante foco da revolução tecnológica, grau este que algumas universidades européias, inclusive a italiana e a francesa, ainda não haviam conseguido avançar com total sucesso até o final dos anos 1960, o que explica o tipo de crítica feito pelos estudantes rebeldes nestes países em 1968.

A aparente dualidade do protesto contra a universidade na França - ora denunciando seu atraso, ora anunciando sua simbiose com o capitalismo avançado - tem a ver com o próprio caráter da universidade francesa, transitando entre estas duas condições. Em Maio de 68, documentos produzidos durante a ocupação de faculdades apontam que a ênfase na crítica dependia se a faculdade parecia atrasada ou avançava em direção ao "capitalismo monopolista". Se nos documentos produzidos pelos estudantes de Medicina se destaca a luta por fugir da universidade "feudalizada", atrasada (DIANOUX, 1968), os estudantes de Arquitetura denunciavam um novo tipo de dominação autoritária, menos ligada ao passado e mais ligada ao presente do capitalismo avançado (FICHELET, 1968). Transitando entre duas revoltas, contra passado e futuro igualmente opressores e de relações hierárquicas e autoritárias, o movimento estudantil pareceu ter buscado na "autogestão" uma saída em prol de um presente e futuro alternativos.

3. MOVIMENTO ESTUDANTIL E AUTOGESTÃO

Os movimentos estudantis dos anos 1960 pareciam se opor à toda forma de autoridade: dos mais velhos (dado o movimento ser composto pela geração dos jovens),

dos professores (dado serem estudantes), do poder estatal - fosse este reformista, socialista ou nacionalista - e do poder econômico - fosse este capitalista, socialista burocrático ou "em desenvolvimento". No limite, para além da analogia, chegou a haver mesmo uma identificação entre as várias formas de poder: geracional, familiar, professoral, político e econômico - inclusive, reduzindo o fenômeno da exploração econômica ao da dominação. Isto ajuda a explicar como o movimento mais profundo da onda mundial de revoltas juvenis dos anos 1960 - o Maio de 68 - procurou encontrar no tema da "Autogestão" uma síntese das suas propostas, bem como usou o tema para fazer confluir o movimento estudantil e a greve dos trabalhadores. Isto também justifica porque diversos autores, principalmente os da esquerda marxista (GORZ, 1968; HOBBSAWM, 1982), perceberam - em geral, lamentando - a proximidade temática, ainda que inconsciente em grande parte, das demandas e estratégias do movimento de Maio com o anarquismo (o tema da autogestão é só um deles).

Os estudantes, apesar de transitarem tão próximos de temas e posturas mais caros ao anarquismo, assumiram conscientemente formas heterodoxas de socialismo, de todo modo, rejeitando o stalinismo e o modelo soviético. Também, estas formas de socialismo foram interpretadas pelo movimento principalmente naquilo que permitiam valorizar o voluntarismo, a liberdade, a participação, o assembleísmo, a democracia direta e a vivência imediata da realidade desejada. A Revolução Cultural Chinesa, a luta de Che Guevara e a resistência no

Vietnã foram tomadas como exemplos de combatividade e irredutibilidade contra qualquer influência externa.

Assumidos por alguns jovens rebeldes de modo mais consciente, autores como Herbert Marcuse conseguiram também expressar, ao seu modo, temas relacionados à liberação e emancipação - ainda que a interpretação das novas esquerdas tenha reforçado o caráter libertário de sua obra. A Alemanha (na sua porção ocidental) desenvolveu em torno do líder estudantil Rudi Dutschke uma interpretação estudantil de Marcuse. Assim, as lutas estudantis foram consideradas por estes intérpretes como diretamente revolucionárias, já que contestavam o autoritarismo, tido como raiz e essência do sistema capitalista.

Uma breve genealogia dos movimentos estudantis dos anos 1960 pode ser traçada tendo como referência uma evolução em direção à idéia da autogestão. Nesta evolução, partir-se-ia da luta pela democratização do ambiente universitário, transitando pela idéia da co-gestão ou co-governo estudantil, para chegar a propostas de autogestão e poder estudantil. Um último rebento, nos anos 1960, foram as universidades "críticas" e "antiuniversidades", conduzidas pelos próprios estudantes.

Apesar de sua importância, destacarei aqui apenas os últimos "momentos" desta evolução, a partir da idéia da co-gestão. Ao discutir a autogestão, Follis (2000) também indica suas semelhanças com as propostas e os princípios da co-gestão. Mesmo enfatizando a organização de unidades produtivas, suas reflexões são ponto de partida para discutir a co-gestão

e a autogestão no âmbito da educação superior. Segundo o autor, a co-gestão modifica o processo decisório apenas no interior de cada empresa, incluindo consultas ou formas de co-decisão, até mesmo dando autonomia aos trabalhadores para aspectos mais precisos, como serviços sociais e segurança. Já a autogestão pretende realizar a "socialização do poder gerencial", dando aos trabalhadores poder deliberativo em todas as decisões (incluindo investimentos e remunerações), numa forma de integração ativa nas empresas. Neste sentido, em comparação com a autogestão, a idéia da co-gestão parece mais moderada nas suas demandas, já que não deseja o controle, mas sim a participação.

Nos anos 1960, a proposta da co-gestão apareceria relacionada à participação estudantil na administração universitária. Mas não era uma novidade no âmbito do ensino superior. O Movimento de Reforma Universitária, iniciado em Córdoba, Argentina, em 1918, colocou-a como uma das principais palavras de ordem, chamando-a de co-governo, o que se tornou uma das marcas das universidades hispano-americanas no século XX (RIBEIRO, 1975). Nos anos 1960, nos países da América Latina e em outros países do mundo em que não existia ainda, o co-governo se tornou uma das principais reivindicações dos estudantes.

Em Maio de 68, por sua vez, mais do que uma demanda, a co-gestão foi um dos instrumentos do movimento que convulsionou a universidade e a sociedade francesa, na forma de comissões paritárias.

Mas os estudantes mais radicalizados logo rejeitaram a co-gestão, considerando-a,

sobretudo, como ferramenta para amenizar conflitos e integrar da rebeldia discente, em vez de transformadora das estruturas de ensino. Para estes, era preciso ir além do princípio da co-gestão. Alguns deles apoiariam o princípio da autogestão. Outros o adotariam em parte, sem necessariamente terem consciência disto.

Em Maio de 68, na França, a autogestão já se expressava na formação de comissões paritárias, mas era ainda mais viva nas faculdades em que, diante do confronto com os docentes, os estudantes formaram comissões de ação e estudo compostas apenas por eles. De modo semelhante, a autogestão se expressou nas inúmeras, constantes e até permanentes assembléias estudantis, soberanas até mesmo onde se formaram comissões paritárias. Mas a idéia se estendeu. Ao lado da ocupação da unidade de ensino ou trabalho, a contestação do poder metamorfoseou-se no desejo de que os membros de cada unidade fossem os próprios gestores dela. Depois das faculdades, escolas superiores e liceus, tal desejo reapareceu quando estudantes e cidadãos comuns ocuparam o teatro da Ópera de Paris, transformando-a em um local de permanente assembléia e de exibição de psicodramas coletivos reais. Reapareceu quando os jornalistas ocuparam a ORTF (empresa de televisão estatal), quando os operários, principalmente, os mais jovens, ocuparam as fábricas e quando cidadãos comuns formaram comitês locais e de bairro em diversos pontos da França.

Oreste Scalzone (1968), um dos líderes do movimento estudantil em Roma em 1968, descreve que havia duas linhas dentro do movimento em seu país. Na verdade, em quase todos os países desenvolveu-se

uma dualidade semelhante na concepção e condução do movimento. A primeira concepção parece ir à contramão da idéia plena da autogestão, mais próxima dos socialismos heterodoxos (como o maoísmo, trotskismo e foquismo), que não eram em sua essência necessariamente distantes do socialismo ortodoxo. Tal concepção afirmava que só a classe operária poderia exercer o papel hegemônico num movimento revolucionário, considerando a contradição entre capital e trabalho como objetiva, enquanto a contradição entre estudantes e instituições escolares era tão somente ideológica. Isto levava à conclusão de que era impossível construir uma universidade realmente diferente no interior do sistema capitalista. Mas havia uma segunda concepção, informada por novas esquerdas que interpretavam com mais liberdade os socialismos heterodoxos e autores como Herbert Marcuse. Esta concepção acabou assumindo melhor o slogan da Autogestão. Versando sobre o "Poder Estudantil", acreditava que uma cultura revolucionária, produzida na universidade pelo movimento estudantil, poderia agir sobre as estruturas sociais. Acreditava, enfim, que uma ação sobre as estruturas da universidade poderia irromper num abalo nas estruturas do sistema e fazer nascer um processo revolucionário- o que Maio e Junho de 68 quase referendou na prática.

É interessante que mesmo líderes e militantes da esquerda estudantil mais próxima da primeira concepção, não tão distante das versões ortodoxas do socialismo e marxismo, por vezes adotaram a palavra de ordem "Poder Estudantil". Por sua vez, no calor do movimento, a massa dos estudantes agia muito mais em direção ao que pregava a segunda concepção (crente no caráter revolucionário do movimento estudantil),

mesmo quando seus relatos, *slogans* e refrões referendavam mais os temas e os heróis do socialismo heterodoxo.

Segundo Katsiaficas (1987), em 1968, praticamente todas as universidades italianas transformaram-se em movimentos populares governados por uma espécie de democracia de assembléia. Cancelaram-se, ao menos provisoriamente, as hierarquias tradicionais e o isolamento dos estudantes em relação à sociedade. O que se iniciou como um movimento em torno de questões acadêmicas e da rotina universitária, transformar-se-ia em ocupações de faculdades e proposições radicais de autogoverno estudantil. Enfim, com todos os riscos prementes, o *slogan* do poder estudantil se encontrava com a idéia da autogestão, expressa na demanda do "autogoverno estudantil".

Na Universidade de Turim, estabeleceram-se Comissões de estudo que proporião a transformação dos cursos e da universidade, até que se estabeleceu uma Carta de reivindicações em que se rechaçou completamente "o conceito de preparação profissional como conjunto orgânico e coerente de noções que se deve adquirir", propondo-se em seu lugar a "autoprogramação do próprio currículo de estudos" discutida pelo estudante com uma assembléia de estudantes (VIALE, 1969, p.25). Neste momento, a questão do poder estudantil e a idéia da autogestão são expressas como "autoeducação" (parecendo fazer ressoar o projeto de Proudhon, sobre a educação numa sociedade recriada pelo mutualismo):

Nosso principal problema era nos auto-educar na livre discussão, rompendo com a vassalagem cul-

tural dos professores e aprender a autodirigir nosso movimento e nossa agitação com a participação de todos e sem delegar os problemas de direção, tanto política como de elaboração, a um reduzido grupo mais ou menos burocrático (VIALE, 1969, p.29).

Em Maio de 68, na França, nem sempre as comissões compostas pelos estudantes, durante as ocupações das unidades de ensino, foram aos extremos da lógica da autogestão. Principalmente onde as comissões de estudo eram paritárias, compostas igualmente por professores e docentes. Observando os documentos estudantis e discursos proferidos em Maio e Junho de 68, percebe-se a presença tanto da idéia da co-gestão quanto da autogestão. Tal dualidade no movimento está ligada, entre outros, ao fato de que os professores aceitaram participar de comissões paritárias propostas pelos estudantes nas faculdades de Medicina, na Escola de Belas Artes e em quase todas as escolas e institutos profissionais, enquanto que a mesma integração já não se deu nos departamentos de Humanidades e em Nanterre, onde os professores não participaram das comissões. Apesar desta dualidade, a idéia da autogestão, inclusive por levar a questão do "poder estudantil" a conotações mais radicais, foi a mais paradigmática e a mais influente em Maio de 68. E, reforçando a importância do movimento na França, ela extrapolava os muros das universidades.

As ações "autogestionárias", em escolas, faculdades, fábricas e bairros, foram interpretadas de diversas formas pelos que se encantaram com Maio de 68. Socialistas heterodoxos, como o trotskista Ernest Mandel (1968), viram nelas a emergência de uma luta pelo "Poder Operário", procu-

rando compatibilizar "Poder Estudantil" e "Poder Popular", ou seja, a natureza juvenil e "libertária" do movimento com a natureza proletária da revolução preconizada pelo marxismo. Por sua vez, os editores da revista *Esprit* (1968), no tom filosófico e culturalista da revista, viram no movimento a possibilidade de reencantar e requalificar a sociedade, numa profunda onda de democratização. Mas, tanto Mandel quanto a revista *Esprit*, aludem que, como aspecto essencial, havia um desejo mais ou menos consciente de que as coletividades e os indivíduos gerissem o cotidiano e a vida pessoal a partir de necessidades, interesses e motivações que emergiam das próprias pessoas, não através de critérios e determinações externas e abstratas.

Katsiaficas (1987) é um dos autores que mais destaca o caráter emancipatório da idéia de autogestão em 1968. Em Maio de 68, estudantes e jovens operários ilustravam que as novas forças de oposição emergentes nos países capitalistas desenvolvidos eram as "novas classes trabalhadoras" (técnicos, empregados profissionais, trabalhadores de escritório, trabalhadores de serviços e estudantes) - oriundos de uma "Terceira Revolução Industrial". O novo movimento emancipatório mundial era fruto de processos como o crescimento rápido das universidades, uma nova divisão do trabalho e a consolidação da sociedade de consumo. A nova classe trabalhadora oriunda deste processo, em 1968 aspirou por uma sociedade global descentralizada e autogerida. Tratava-se de um degrau a mais no desejo emancipatório, dando continuidade a outros momentos revolucionários: 1789 (e o desejo de "liberdade, igualdade e fraternidade"), 1848 (empregos, livre formação de sindicatos e segurança no em-

prego) e 1905-1917 ("terra, paz, pão" e direitos de voto). Se as táticas de 1848 giraram em torno de insurreições e lutas em barricadas, 1905 em torno de conselhos (soviets) e greves gerais, 1917 em torno de partidos de vanguarda e insurreições novamente, 1968 esboçou como táticas os conselhos descentralizados e autogerenciados e a criação cultural e política de situações de contestação do espaço público. 1968, entretanto, recusou a solução de ditadura do proletariado, com palavras de ordem como "poder ao Povo" e "todo poder à Imaginação", lutando não apenas contra a exploração econômica, mas também contra outras formas de dominação, como o racismo e o patriarcalismo, através da criação de um novo "nós" definido concretamente no autogerenciamento do *campus*, da fábrica e do bairro.

Para Katsiaficas (1987), mais do que uma onda subterrânea, o desejo da autogestão vem somar-se a anseios cumulativos de emancipação, é um degrau a mais na escalada em prol da humanização, mais um estágio evolutivo das sucessivas revoluções sociais da modernidade. No entanto, se se levar em conta que este desejo não era inédito, bem como os revezes e o caráter cíclico das revoluções e contra-revoluções, talvez valesse a pena conceber o processo de modo mais sutil e complexo, como sugeriu Julliard (1968). Aí, a idéia da autogestão é menos um novo estágio da emancipação humana prometida, e mais uma espécie de fonte subterrânea que escorre pelas fendas das falhas estruturais e do devir histórico, em vez de um rio que vai se tornando caudaloso.

Deste modo, num tempo contra-revolucionário, como o que hoje vivemos, é possível

conceber que as "águas" dos anseios emancipatórios não feneceram, ainda que não formem mais um rio caudaloso. Elas se preparam, talvez, para escorrer novamente nas rachaduras das paredes de um sistema capitalista reconstituído- e mais opressivo. O problema, hoje, porém - tema que não poderei aprofundar aqui-, é que a ideologia neoliberal confisca para si diversas palavras-chave que, outrora, expressaram anseios da emancipação, esvaziando tais palavras de seus conteúdos originais. Entre elas, a própria autogestão, sem falar na liberdade.

4. ANTIUNIVERSIDADES E IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS DA IDÉIA DA AUTOGESTÃO.

Seria possível considerar que a expansão da idéia da autogestão da universidade para a sociedade - na verdade, a recuperação do sentido original da autogestão, pensada e praticada primeiro em unidades econômicas - foi a radicalização desta idéia, sua realização em forma extrema, justamente o que aconteceu na França em Maio e Junho de 68. Mas também poderia se aventar uma radicalização intensiva, em vez de expansiva, da idéia da autogestão na universidade. E ela se propôs várias vezes, e se realizou algumas, na forma das universidades "livres" e "críticas" (termos que denotam mais suas raízes novo esquerdistas) ou das "antiuniversidades" (mais ligadas às contraculturas). Num primeiro momento, poderia se pensar que estas experiências de intensificação da autogestão dentro da instituição universitária, em forma de universidades críticas, foram a realização extrema da idéia autogestionária. Na prática, porém, a insurreição massiva de Maio de 68, em que a autogestão transbordou das experiências nas unidades de ensino para outros ambien-

tes sócioeconômicos, acabou sendo a sua versão mais profunda e conseqüente, dado que esboçou recriar uma sociedade em seu todo sob o princípio autogestionário. Na prática das "antiuniversidades", o conteúdo crítico das novas esquerdas e o conteúdo alternativo das contraculturas é quem transbordou da vida sóciopolítica para o interior das universidades ocupadas ou inventadas, tornando-se matéria corrente de cursos alternativos ou "contracursos"- de modo algum experiências inválidas, mas que funcionaram muito mais como um dos frutos das ações radicais no domínio do movimento estudantil e da sociedade, do que como uma fonte de radicalismos, mais um produto do que um produtor.

Roszac (1972) é quem demonstra como as antiuniversidades, nascidas a partir da iniciativa das novas esquerdas estudantis - como universidades "críticas" - foram se tornando cada vez mais santuários da contracultura *hippie*. Destaca positivamente, entre estas universidades, o Colégio Experimental de São Francisco, onde o próprio Paul Goodman chegou a lecionar durante um ano. Mas ao tomar um exemplo de uma antiuniversidade que submergira na contracultura, lamenta a substituição da razão pela intuição e inconsciente, da relação pedagógica pela vacuidade de pressupostos. Tratava-se da Antiuniversidades de Londres, inaugurada no início de 1968, com cursos dedicados à "anticultura", "antipoesia" e "contra-instituições", em que se suprimira a relação professor-aluno, "sob a alegação de que ninguém tinha mais nada a ensinar aos jovens; eles próprios organizariam sua educação do nada". Para Roszac (1972, p.57-58), não teria outro destino, a não ser o fracasso, experiências como esta, dirigida "por instrutores mal saídos da adolescência",

que "com muita freqüência [...] degenera numa louvação semi-articulada e indiscriminada de tudo que seja novo, estranho e barulhento".

Uma outra experiência descrita com certo detalhe é a da Universidade Livre de Midpeninsula, em Palo Alto, Califórnia, Estados Unidos, fundada e dirigida pelos próprios estudantes desde 1966 (GARRIGÓ, 1970). Soa ainda hoje muito interessante, apesar de menos radical aos nossos ouvidos do que àqueles que ouviram estas palavras na segunda metade dos anos 1960, a Declaração de Princípios da fundação desta Universidade Livres, que falava, por exemplo:

1) a liberdade de investigação é a pedra angular da educação; 2) cada indivíduo deve gerar suas próprias e mais vitais questões e programar sua própria educação; 3) o caráter classista da idade em nossa sociedade subverte a educação; os jovens não são demasiado jovens para ensinar nem os velhos demasiado velhos para aprender; 4) a educação não é um produto e não deve ser medida em unidades, notas e graus; 5) a educação visa ao geral mais que a especialização, e deve oferecer o aglutinante que cimenta em unidade nossas vidas fragmentadas; 6) a educação que não tem consequências para a ação social ou para o desenvolvimento pessoal é vazia; 7) a ação que não eleva nosso nível de consciência é estéril; 8) o estado natural do homem é a contemplação extática (GARRIGÓ, 1970, p. 70-71).

Os princípios, mesmo nesta seleção, parecem um resumo - nem sempre bem arranjado, de longe incapaz de formar um todo coerente - de idéias e práticas das rebeldias juvenis dos anos 1960, aplicados à educação. O princípio 1 nada tem de inovador, refletindo o antigo anseio de autonomia da

instituição universitária. No caminho entre ele e o princípio 8 - que versa ruidosamente uma crença típica da contracultura *hippie*, anunciando o caminho que iriam percorrer as universidades críticas em direção às antiuniversidades -, há uma série de proposições sobre a educação que derivam da, ou pelo menos tocam a, idéia da autogestão: o princípio 4 rejeita a quantificação do saber e, junto com o princípio 5, que nega a especialização excessiva, bem poderiam ser considerados como uma crítica ao modelo fordista de organização do processo de produção (e educação); o princípio 7, ao falar da consciência, e o princípio 6, ao falar da ação social, cabem muito bem nas idéias da nova esquerda, ao enfatizarem a politização e a conscientização dos cidadãos por meio da educação, e o papel social da universidade; já os princípios 2 e 3, versando respectivamente sobre a auto-educação e a quebra da dicotomia entre professor e aluno, parecem-me aplicações mais diretas da idéia da autogestão na prática pedagógica.

Acredito que algumas considerações precisam ser ainda feitas sobre os princípios 2 e 3 e as idéias que contêm, a partir de uma análise de algumas propostas, vindas de dentro e fora do movimento estudantil em 1968, sobre o impacto da autogestão na instituição escolar e na pedagogia. É o objetivo a seguir.

Relendo as análises feitas no calor da hora sobre Maio de 68, em revistas francesas como *Les Temps Modernes* e *Esprit*, seja de importantes intelectuais da esquerda e filósofos, seja de documentos produzidos pelo próprio movimento, percebi a riqueza das implicações pedagógicas contidas na idéia da autogestão, do modo como ela foi pensada e praticada então. A idéia

implicava em propostas como a auto-educação e o questionamento da dicotomia professor-aluno (incluindo a proposta da educação continuada). Por um lado, tais propriedades pedagógicas da autogestão já se revelavam nas idéias libertárias, pelo menos desde Proudhon. Por outro lado, estas propostas derivavam e interferiam no que Santos (2001) chamara de "crises da universidade". Propostas que hoje não necessariamente soam como novidades ou radicalismos, já que passaram a fazer parte do debate pedagógico e, ao menos em parte, foram aplicados concretamente desde então na educação.

Em direção às implicações mais profundas da autogestão, no meio do caminho se encontra a aplicação do princípio da "co-gestão" para a educação universitária, conforme a proposta das Comissões Paritárias em Maio de 68 para a reforma universitária. Menos que uma pedagogia revolucionária, as propostas apontam para uma reforma universitária capaz de adequar melhor o ensino superior à nova fase do capitalismo que o mundo estaria logo ingressando, em que o fordismo seria substituído pela flexibilização. Diante de um mundo em rápida mutação, a educação permanente surgia como a melhor resposta pedagógica. Ela permitiria a adaptação contínua dos indivíduos às mudanças e necessidades econômicas. Ela superaria a falsa idéia de que um diploma específico garantia o bom exercício da profissão, num tempo de rápido desenvolvimento tecnológico e científico. As Comissões Inter-Grandes Escolas de Nancy (1968), por exemplo, afirmavam que a educação permanente generalizada poderia resolver muitos problemas da universidade,

quando a universidade se tornaria, a partir de então, um local sobretudo para a aquisição de métodos e disposição para a mobilidade de espírito e função.

Assim, a idéia da co-gestão pareceu implicar, pedagogicamente, sobretudo na proposta da "educação permanente", suavizando a dicotomia entre professor-estudante e a dicotomia trabalho-educação. Já a idéia de autogestão parece implicar, pedagogicamente, sobretudo na proposta da "autoaprendizagem", em que as dicotomias acima são, mais do que suavizadas, abolidas.

É o que se pode depreender das reflexões de Natanson (1968), que parecem levar ao extremo as conseqüências pedagógicas da idéia da autogestão. O poder dos educadores é considerado por ele - e pela lógica do movimento de Maio de 68 - como análogo ao poder do patrão sobre o trabalhador. Referendando as interpretações sobre o caráter libertário dos movimentos estudantis dos anos 1960 (ainda que os movimentos tenham sido pouco conscientes sobre as suas ligações com o anarquismo), para Natanson, o importante na relação entre patrão e trabalhador, assim como entre professor e aluno, era a submissão dos segundos aos primeiros, a relação de "patronato". Contra o patronato intelectual, o poder estudantil afirma que "o ato de aprender é o ato daquele que aprende - individualmente ou em grupo" e que as instituições que acompanham-nos devem ser autogeridas por aqueles que são os seus sujeitos (NATANSON, 1968, p. 323).

Haveria assim uma revolução do próprio conceito de educação. Ver-se-á na reflexão

de Natanson que a própria estrutura das faixas etárias, uma das marcas da sociedade moderna, é contestada nesta revolução educacional. O patronato intelectual se legitimava pela concepção da sociedade baseada em faixas etárias. No conceito moderno de infância, esta é tida como a idade da educação, educação que tem como fonte o adulto educador. No entanto, a revolução demográfica da segunda metade do século XX teria rompido com esta estrutura etária, e imposto um novo conceito de educação. Na nova estrutura etária, eram equivocados os projetos que tentavam alongar artificialmente a adolescência, através do aumento da escolaridade básica e dos estudos superiores. Não seria mais possível adiar artificialmente a idade adulta. Tornara-se inválida a idéia de que havia uma diferença "radical" entre "o adulto que sabe e o infante [...] que nada sabe" (NATANSON, 1968, p. 326).

Neste contexto, a idéia da escola como instituição reservada à infância cai por terra, devendo ser substituída pela idéia da educação permanente, para a vida toda (concordando com a proposta das Comissões de Nancy). A necessidade constante da educação, algo expresso pelo movimento estudantil quando prega que a Universidade deve estar aberta aos estudantes e aos trabalhadores, significava também a perda do privilégio da idade adulta em relação à juventude. Durante sua vida, os adultos deveriam alternar períodos de estudo e trabalho, juntando-se a equipes de auto-aprendizagem coletiva. Colocava-se em causa, na concepção da sociedade em estado permanente de auto-educação, o papel tradicional do magistrado depositário profissional de um saber. Com tal educação permanente, esco-

la e universidade deixariam de ser mundos à parte da sociedade - quando se daria a morte da educação como pedagogia, ou seja, como condução do infante aprendiz pelo educador experiente.

Na verdade, o que as idéias de Natanson (1968) expressavam não era apenas a radicalização da idéia da autogestão, mas também a radicalização do caráter "juvenil" dos movimentos dos anos 1960.

Considerando que os movimentos estudantis dos anos 1960 se deram em todo mundo, inclusive nos países socialistas e "subdesenvolvidos", ou seja, que tiveram um caráter mundial, pareceu-me que o principal denominador comum destes movimentos - o que permitira incluir em seu rol também a contracultura-, foi a "juventude" de seus participantes (GROPPPO, 2000). Os movimentos estudantis, sobretudo em 1968, foram uma espécie de "revolução mundial das juventudes". Para Hobsbawm (1995), só o caráter juvenil desta revolução poderia explicar o que considerava como seu tom libertário ingênuo. O caráter experimental da vivência da juventude moderna, talvez, explica também a sua adoção de idéias como a autogestão. Foracchi (1972) afirma que a postura juvenil dos movimentos dos anos 1960 provocava, "no plano das relações interpessoais, a implantação de um estilo novo de adaptação, consubstanciado numa atitude de *vinculação experimental com o presente*, o que permitia que se fizesse "a rejeição dos objetivos culturais dados e dos recursos institucionais vigentes" (destaques da autora).

Acertadamente, Natanson (1968) leva-nos a considerar a juventude como, sobretudo, uma categoria social, e não uma caracterís-

tica natural dos indivíduos (mesmo que seja uma categoria derivada da interpretação sócio cultural dos significados da puberdade, este sim um fenômeno natural e universal que, no entanto, pode adquirir pouca importância ou atenção pela sociedade). E Foracchi (1972) permite-nos compreender a condição juvenil na modernidade como a de uma relação experimental com valores e instituições sociais. Experimental, no sentido de ser um primeiro contato do indivíduo como protagonista destes valores, momento em que estes podem ser rejeitados ou sabotados pelos jovens, individual ou coletivamente, já que eles ainda não têm introjetado em suas personalidades os valores e os comportamentos esperados pelo "mundo adulto".

A possibilidade de que muitos indivíduos nesta mesma condição - de relação experimental com a realidade social - se encontrem juntos é dada pelas instituições de socialização secundária do mundo moderno, que criam elas mesmas as condições da revolta das juventudes. Assim, é possível considerar que a massificação das universidades na segunda metade do século XX tornou possível justamente este novo e amplo encontro de indivíduos "jovens"- vindos não mais apenas das elites e classes médias altas-, em instituições pouco preparadas material e pedagogicamente para tal "invasão". Justifica-se assim, não apenas a força desta revolta mundial da juventude, mas o seu radicalismo. A retomada da idéia da autogestão - esta torrenciosa subterrânea que às vezes emerge violentamente na vida sóciopolítica - pelo radicalismo dos anos 1960 não se explica apenas pelo seu caráter "popular" (as bases sociais desta revolta universitária eram

bem mais amplas do que as dos movimentos estudantis que ocorreram antes dos anos 1960), mas também pelo seu caráter juvenil. A autogestão também permitia legitimar esta valorização de vivências e da espontaneidade, típica de indivíduos e grupos que, pela sua juventude, ainda não solidificaram uma base profunda de valores e expectativas de comportamento, gerando propostas como a do "poder estudantil", que desvalorizam o poder da experiência acumulada, um atributo dos adultos. É neste ponto que reside justamente a força e a fraqueza da juventude. Sua força estava - e está - na possibilidade de contestar aquilo que parecia imutável ou de valor absoluto. Sua fraqueza reside no perigo de desvalorizar de modo absoluto experiências acumuladas, inclusive aquelas comprovadas racionalmente ou válidas como fonte de reflexão.

Ricoeur (1968) chegou a fazer uma tentativa de síntese entre propostas reformistas (derivadas da idéia da co-gestão) e revolucionárias (autogestão), síntese que, mais do que realmente conseguir uma acomodação bem acabada entre os dois princípios, conseguiu ser um interessante e ponderado painel dos caminhos possíveis naquele momento para a universidade e educação: reformismo tecnocrático, reformismo democrático, revolução do poder estudantil. Mesmo a idéia da universidade livre e contra-universidade foi incorporada no seu projeto de transformação da universidade. De todo modo, se ainda não criara um modelo bem acabado de universidade, apenas uma absorção no interior de sua estrutura tradicional de princípios de co-gestão e autogestão, o projeto de Ricoeur é válido pelo menos por tentar ponderar a dialética

da relação entre juventude e maturidade, entre mestre e aprendiz, procurando sempre evitar o congelamento da forma tradicional e autoritária com que gerações e sujeitos da educação se relacionavam até então, mas também não aceitando simplesmente a inversão da lógica da dominação contida na tradução extremada do "poder estudantil".

5. CONCLUSÃO

Procurei durante este texto caracterizar a autogestão como uma vontade "popular" permanente que, se na maior parte do tempo foi uma corrente subterrânea oculta, vez por outra emergiu na história como o desejo de coletividades e individualidades controlarem, por si próprias, as suas vidas. Ao mesmo tempo, discuti as expressões concretas desta idéia, não apenas em momentos revolucionários, como em Maio de 68, mas também em experiências localizadas e discretas, como as cooperativas. Mas o momento mais importante foi mesmo os movimentos juvenis dos anos 1960, principalmente Maio de 68, que fizeram da autogestão uma das bandeiras do desejo de superar o mundo prometido aos estudantes quando formados, sob uma economia capitalista em seu modo fordista e uma sociedade do consumo e do bem-estar concebido de modo quantitativo.

A idéia da autogestão, contida nos movimentos estudantis, revelava aspectos do que seria o modelo da "acumulação flexível", cuja adoção teve no toytismo japonês uma referência mais citada e mais consciente. Apesar desta intrigante revelação sobre o futuro breve, ainda assim é preciso reforçar a idéia de que, diferente do

toyotismo (operando sobre a lógica do capitalismo, como um modelo de gestão que, de alternativo ao fordismo, se tornaria hegemônico), a autogestão apontava desde sempre para além da sociedade capitalista, ou melhor, para além de toda sociedade baseada na existência da dominação e do poder político.

É preciso apontar o que considero como uma contribuição mais efetiva da idéia da autogestão para a educação nos movimentos estudantis dos anos 1960. A irrupção do desejo da autogestão, a partir da educação, gerou e deixou como herança inúmeras propostas e práticas pedagógicas de caráter concreto. Estas, ao contrário da idéia da autogestão, não se ocultaram como desejo coletivo consciente após o final dos anos 1960, mas se mantiveram como referências e projetos que participaram ativamente do debate pedagógico nas décadas seguintes. Falo de idéias e práticas como a educação como aquisição de métodos (mais do que conteúdos), a formação polivalente, a não dissociação entre universidade (e educação) e vida profissional, o autoplanejamento das metas de aprendizado, a pedagogia da responsabilidade, a educação continuada e a auto-educação.

Para o médio prazo, mais do que processo efetivo e paulatino de recriação radical da educação sob a idéia da autogestão em seu sentido mais profundo, a herança da irrupção do desejo autogestionário no final dos anos 1960 foi a emergência de *práxis* e projetos que procuraram repensar o papel da universidade - e da educação-, incluindo aí novas formas de atuação e participação de professores e estudantes nas relações pedagógicas. Este ímpe-

to reflexivo, se por um lado respondia de modo reativo aos novos desafios do capitalismo na era da "acumulação flexível", por outro possuía uma criatividade que ajudou a educação, por algum tempo, a não se render totalmente à lógica econômica.

Assim, se a idéia da autogestão não foi capaz de submeter a lógica pedagógica - por vezes, tão externa e apriorística quanto as demais lógicas sociais - aos desejos e interesses imanentes da comunidade discente, se é que isto seria realmente desejável para a educação, pelo menos as diversas ações concretas que gerou foram capazes de repensar esta lógica pedagógica em seus próprios fundamentos. Se alguém, em Maio de 68, chegou a pregar a "morte da pedagogia", e se tal extremo não era possível - e provavelmente, não desejável -, ao menos se produziram ações concretas em prol da recriação desta pedagogia, em prol de novas modulações nas relações entre mestres e aprendizes, educadores e educandos. Foi possível pensar - e em alguns aspectos, efetivar concretamente - uma relação pedagógica em que a dialética educador-educando (em que ambos os lados, na verdade, são compostos por aprendizes) não viesse revestida de ultrapassados, supérfluos e desalentadores exercícios de dominação e poder. Ao menos, uma potencial "despolitização" do pedagógico.

Curioso, mas preocupante, porém, é que a meta da "despolitização" da educação aparece agora defendida pelo neoliberalismo, mas num sentido completamente diferente, tanto da versão extrema da autogestão (submetendo a educação completamente aos anseios dos educandos), quanto das idéias pedagógicas produzidas

por ela (fazendo esvair o que havia de dominação no interior da relação pedagógica). O neoliberalismo, ao requerer que a educação dispa suas vestes "políticas" ineficientes, na verdade pretende subsumir a lógica da educação à lógica do mercado, a pedagogia à economia.

Diante deste novo desafio, uma nova irrupção do desejo da autogestão parece tornar-se necessária. Hoje, parece que o ímpeto contido nas idéias pedagógicas criativas advindas das revoltas estudantis de 1968 se esvaiu, ou pelo menos não tem forças suficientes para fazer frente ao projeto educacional do neoliberalismo. Talvez, se a autogestão for mesmo uma sutil fonte que por vezes irrompe como desejo coletivo consciente, seja a hora deste novo advento do desejo autogestionário. E não apenas na educação, talvez não necessariamente começando na educação, como nos anos 1960. Também, do mesmo modo como em 1968, nem tanto como desejo e prática da recriação da sociedade de alto a baixo, mas, pelo menos, como nova geração de idéias e *práxis* que façam frente, que resistam criativamente, ao avanço destas reformas preconizadas pelo neoliberalismo. Em 1968 a idéia da autogestão serviu para ostentar o anseio de "libertação", diante de uma duplicidade de hierarquias e autoritarismos, advindos tanto da sociedade (e universidade) tradicional quanto do novo arranjo social que se anunciava. Hoje, a autogestão poderia colaborar para reforçar barreiras diante da erosão dos direitos sociais e da mercantilização dos bens coletivos, entre os quais, o próprio direito e o bem da educação.

Artigo recebido em: 16/07/2004.

Aprovado para publicação em: 19/08/2004.

Self management, education and the student movements of year 1960s.

Abstract: The idea of self management has been a concept that is popular expressing a desire among individuals and collectives for self-control of their own lives. The proposals emanated from the movement of May 1968 movement have their origins in the University because of extreme transformation that had taken place. This included changes by private and public powers on behalf of a technocratic elite, calling for total submission of University to the socio-economical needs of capitalism. The student movements created a series of actions starting with the notion of self management, continual education, and co-administration.

Keywords: Autogestion; Student movement; University.

Autogestión, educación y movimientos estudiantiles de los años 1960

Resumen: La idea de la autogestión refiere tanto a doctrinas anarquistas y socialistas como a praxis del cooperativismo. Ella es aquí concebida como una voluntad popular subterránea, que por épocas aparece en la historia, en la cual individuos y colectividades expresan el deseo de autocontrol sobre sus propias vidas. Las propuestas de autogestión que han salido del movimiento de Mayo del 68, tuvieron en la esfera de la educación su locus, lo que en parte se debe a las profundas transformaciones entonces afrontadas por la universidad. Frente a las reformas concebidas por los poderes públicos y privados, en pro de la gestión tecnocrática de la enseñanza superior, así como de la sumisión plena de la universidad a las necesidades socio-económicas del capitalismo, los movimientos estudiantiles generaron una serie de proyectos y prácticas a partir de la idea de autogestión, como la gestión paritaria, la educación continuada y la autoeducación.

Palabras claves: Autogestión; Movimiento estudiantil; Universidad.

REFERÊNCIAS

BACHY, Claudine; BACHY, Jean-Paul. **Les étudiants et la politique**. Paris: Armand Colin, 1973.

BROUÉ, Pierre. **A primavera dos povos começa em Praga**. São Paulo: Kairós, 1979.

COMISSÕES INTER-GRANDES ESCOLAS DE NANCY. Université et société. **Esprit**, Paris, n. 374, p.390-404, oct.1968.

DIANOUX, Jacques. Mandarins ou santé publique. **Esprit**, Paris, n.374, p.365-372, oct.1968.

FICHELET, Monique *et. al.* Mai 68 chez les élèves architectes. **Esprit**, Paris, n.374, p.378-389, oct. 1968.

FOLLIS, Massimo. Autogestão. In: BOBBIO, Norberto *et. al.* (Orgs.). **Dicionário de política**. v.1, 5.ed., Brasília-DF: Ed. da UnB: Imprensa Oficial, 2000. p.74-81.

FORACCHI, Marialice M. **A juventude na sociedade moderna**. São Paulo: Pioneira, 1972.

GARRIGÓ, Andres. **La rebeldia universitaria**. Madrid: Guadarrama, 1970.

GORZ, André. Limites et potentialités du mouvement de mai. **Les Temps Modernes**, Paris, n.266-267, p.231-264, août./sept.1968.

GROPPO, Luís Antonio. **Uma onda mundial de revoltas: movimentos estudantis em 1968**. 2000. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

HOBSBAWM, Eric J. Maio de 1968. In:_____. **Revolucionários: ensaios contemporâneos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. p.235-244.

_____. Revolução cultural. In: HOBSBAWM, Eric J. **Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991**. São Paulo: Cia. das Letras, 1995. p.314-336.

JULLIARD, Jacques. Syndicalisme révolutionnaire et révolution étudiante. **Esprit**, Paris, n. 372, p.1037-1045, juin./juil.1968.

KATSIAFICAS, George. **The imagination on the New Left: a global analysis of 1968**. Boston: South End Press, 1987.

MAI 68. **Esprit**, Paris. n. 372, p. 961-970, juin./juil. 1968.

MANDEL, Ernest. Leçons de mai 1968. **Les Temps Modernes**. Paris, n.266-267, p.296-325, août./sept. 1968.

NATANSON, Jacques-J. Les éducateurs à l'épreuve. **Esprit**, Paris, n.374, p.313-328, oct.1968.

RIBEIRO, Darcy. **A universidade necessária**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

RICOEUR, Paul. Reforme et révolution dans l'Université, **Esprit**, Paris, n.372, p.987-1002, juin./juil. 1968.

ROSZAC, Theodore. **A contracultura**: reflexões sobre a sociedade tecnocrática e a oposição juvenil. Petrópolis, RJ: Vozes, 1972.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Da idéia de universidade a universidade de idéias. In:_____. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2001. cap.8, p.187-233.

SANTOS, Boaventura de Sousa; RODRÍGUEZ, César. Introdução: para ampliar o cânone da produção. In: SANTOS, B. de S. (Org.). **Produzir para viver**: os caminhos da produção não capitalista. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. p.23-77

SCALZONE, Oreste. Sur l'occupation de la Faculté des Lettres a L'Université de Rome. **Les Temps Modernes**, n.264, p.1996-2001, mai/juin.1968.

SINGER, Paul. Oito hipóteses sobre a implantação do socialismo via autogestão. In: **DEMOCRACIA e autogestão**. São Paulo: Humanitas; FFLCH/USP, 1999. Disponível em:<<http://www.midiaindependente.org/en/red/2003/01/44655.shtm>> Acesso em: 30 abr.2004

VIALE, G. Contra la universidad. In:_____. **Pensamiento crítico**, Habana, n.19, p.3-47, 1969.

WOODCOCK, George. **História das idéias e movimentos anarquistas**, v.1: a idéia, Porto Alegre: L&PM, 2002.

Sobre o autor:

¹*Luís Antonio Groppo*

Doutor em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professor do Programa de Mestrado em Educação Sócio-comunitária do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (Unisal), Unidade Americana. Autor do livro *Juventude. Ensaio sobre Sociologia e História das juventudes modernas* (Rio de Janeiro: Difel, 2000). E-mail: luis.groppo@am.unisal.br

Endereço Postal: Avenida Armando Césare Dedini, 1155, Piracicaba/SP, Brasil. CEP.:13405-268.

A democratização da gestão da escola pública

Maria Salete Genovez¹

Resumo: Um chamado à participação se faz presente nos pressupostos teóricos/legais e filosóficos que embasam políticas e reformas educacionais, especialmente nos anos oitenta e noventa. A sinalização de propostas de cunho democrático, presentes nos textos legais, inspirou este estudo que focaliza aspectos do processo de democratização da gestão da escola pública e, a partir do exame de textos legais que criaram Conselho de Escola, o Grêmio Estudantil e a Associação de Pais e Mestres e de entrevistas com representantes da comunidade escolar, analisa a situação de duas escolas de Educação Básica da rede estadual paulista. Legalmente identificada com ideais participacionistas, estará a escola pública possibilitando a democratização de sua gestão?

Palavras-chave: Democracia; Participação; Gestão Democrática.

INTRODUÇÃO

No início dos anos noventa, o Governador do Estado de São Paulo, Antonio Fleury Filho, coloca em seu programa de governo o setor educacional como prioridade. Para “cumprir” sua promessa de campanha eleitoral, logo no início de seu mandato, adotou algumas medidas e as colocou em documento intitulado Programa de Reforma do Ensino Público do Estado de São Paulo.

Dentre as medidas adotadas, destacam-se nesse texto: a reforma de prédios escolares, a adoção de unidades volantes para a ma-

nutenção dos mesmos, a contratação de escriturários, auxiliares de serviço, inspetores de alunos. Além dessas providências para regularizar e melhorar aspectos físicos e funcionais da escola, o Governador do Estado de São Paulo, segundo o mesmo texto, buscou a superação destes e de outros aspectos considerados negativos, presentes no cenário educacional, baixando no dia 06 de maio de 1991, o Decreto nº 33.235, que criou o chamado Núcleo de Gestão Estratégica (NGE).

Conforme explicitado na parte introdutória do Programa de Reforma divulgado pelo Governo do Estado, uma das providências tomadas pelo Núcleo foi realizar o levantamento de todos os diagnósticos existentes sobre o ensino público paulista e, a partir desses dados, foi delineada uma nova escola em que todas as ações e todos os atores deveriam se concentrar na busca de um novo modelo educacional, de caráter cooperativo.

O desenho dessa nova escola, considerado pelo governo estadual como sendo fundamentalmente democrático, deveria contemplar uma completa redefinição das funções do Estado, bem como de suas relações com a sociedade, no tocante às tarefas educacionais. Para sua construção seria imprescindível a ampla participação dos educadores e da sociedade em geral no processo de

concepção, planejamento, manutenção e controle da unidade escolar.

Essa nova escola, denominada “*escola-padrão*”, teria um novo perfil e nele ganharam destaque o Conselho de Escola (CE) e a Associação de Pais e Mestres (APM) e o Grêmio Estudantil (GE). O primeiro, principalmente, caracterizado como o espaço privilegiado de representação do coletivo da unidade escolar, teria a função de elaborar, aprovar, acompanhar e avaliar o projeto pedagógico da escola.

Alguns autores estudados apontaram inconsistências e divergências no funcionamento do NGE, que os levaram a concluir que o documento final veio a público com redação elaborada por um grupo vinculado à Secretaria de Estado da Educação. Para eles ficou evidente a presença de um 'outro núcleo', o do poder burocrático, que definiu os caminhos da reforma do ensino paulista e legitimou propostas que visavam, essencialmente, o cumprimento de exigências de agências financiadoras externas.

Apesar dos equívocos, desencontros, falta de transparência presentes no processo de implantação, algumas propostas identificadas no ideário da denominada “*escola-padrão*”, aparentemente sinalizavam oportunidades para a unidade escolar se estabelecer com certa autonomia financeira, pedagógica e administrativa.

Em 1993, na extinta Divisão Regional de Ensino de Bauru, hoje Diretoria de Ensino, a EE Rui Barbosa² - escola A, anteriormente Instituto de Educação, passou a fazer parte do grupo de “*escolas-padrão*”. A partir dessa data, o corpo docente da escola sofreu

alterações óbvias como aposentadorias, remoções, transferências etc. A diretora da escola (no período de realização deste estudo) era a mesma da época da implantação do Programa de Reforma em que eram oferecidos cursos, reuniões, palestras, “orientações”, “encontros”, “treinamentos” etc especialmente para os diretores de escola, a fim de que eles assimilassem os pressupostos básicos do programa que enalteciam, principalmente, o CE, e a APM, como elementos fundamentais para a democratização da gestão escolar.

Considerou-se, logo no início do trabalho de pesquisa, que essa escola tivesse dado continuidade aos projetos especiais, tivesse desencadeado ações ou mecanismos que pudessem ter estimulado e/ou dado prosseguimento a uma prática escolar, inspirada no ideário participacionista preconizado no período em que foi classificada como “*escola-padrão*”. Daí um dos motivos para sua eleição para figurar neste trabalho.

Um outro fator também pesou de maneira contundente na escolha da referida unidade escolar: observou-se que esse estabelecimento de ensino era muito procurado por alunos interessados em matricular-se no ensino médio, alegando que essa era uma “escola aberta”, “democrática”.

Durante a realização das entrevistas, de posse dos primeiros resultados, observou-se divergências quanto às expectativas iniciais. Houve, então, a necessidade de se buscar outra escola, com características semelhantes, para que fosse feita investigação sobre a efetiva possibilidade de democratização do processo de gestão escolar, estabelecendo-se um contraponto com a primeira escola.

²Nome fictício, a pedido da direção, para preservar a identidade da escola.

Buscou-se, através da Diretoria de Ensino de Bauru, junto à equipe de supervisão que coordena as atividades do CE, da APM e do GE, a indicação de outra escola que apresentasse avanços em sua atuação evidenciando, mesmo que de forma insipiente, uma gestão mais voltada para a participação da comunidade. As informações não foram animadoras. Essa escola ainda não existia.

Diante desse fato, surgiu a dúvida: seria impossível encontrar uma escola pública, particularmente uma escola estadual que, pelo menos, tivesse alguma proposta, algum projeto ou encaminhamento de ações voltadas para uma proposta de democratização de sua gestão?

Passaram-se alguns dias e durante o III Encontro de Educação do Oeste Paulista, realizado pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Marília, em 2002, um relato de experiência da EE José de Alencar³ - escola B, da Diretoria de Ensino de Marília, chamou à atenção dos presentes ao destacar ações, decorrentes de projetos desenvolvidos pela unidade escolar, voltadas para gestão compartilhada. Essa escola, tal qual a primeira, também fora “*escola-padrão*” e, anteriormente, Instituto de Educação, gozando, também de grande prestígio junto à comunidade local. Optou-se, então, pela inclusão da referida escola, nesta pesquisa.

A PESQUISA

Para a concretização deste estudo, partiu-se da realidade particular dessas duas escolas, através da análise pautada sob o enfoque crítico, que enfatiza a contradição presente no cotidiano escolar. Buscou-se contextu-

alizar os fenômenos a serem analisados com o objetivo de se demonstrar que as contradições, presentes no período histórico que envolvem fatos e situações, também estão vivas dentro das unidades escolares, mantendo “velhas” e impulsionando “novas” formas de gestão.

Neste trabalho focou-se, inicialmente, diversos significados de *democracia*, *participação*, e *gestão escolar* e incluiu-se o exame de textos legais que instituíram o Conselho de Escola, a Associação de Pais e Mestres e o Grêmio Estudantil, órgãos que podem possibilitar a democratização da gestão escolar.

Além disso, analisou-se o Regimento, o Plano Escolar, o Projeto Pedagógico e as Atas de reuniões desses órgãos das escolas em questão.

Realizou-se também entrevistas semi-estruturadas com: os Dirigentes de Ensino de Bauru e de Marília, os diretores das duas escolas, dez professores, dez pais, de alunos e quatro representantes da comunidade externa e aplicou-se questionários em quarenta alunos das duas escolas.

Utilizou-se, para estudo do material obtido, a *análise de conteúdo* (BARDIN, 1977) que permitiu, à partir dos indicadores identificados no conteúdo das mensagens dos interlocutores, a construção das categorias de análise que dizem respeito: à **concepção de participação** que os mesmos demonstraram ter; aos **benefícios** que podem advir da participação; aos **obstáculos** que impedem ou dificultam a participação e às **condições** desejáveis para a efetiva participação.

³Nome fictício.

ANÁLISE DOS DADOS

Os resultados da pesquisa foram registrados e organizados em vinte quadros que contemplaram as categorias construídas e analisadas à luz do conteúdo extraído das entrevistas/questionários. Os indicadores obtidos através desses instrumentos foram categorizados conforme foram surgindo nas afirmações dos interlocutores.

1. Concepção de participação

No conteúdo das mensagens destacou-se a concepção de participação manifestada pelos entrevistados: a Escola A evidenciou, no discurso e na prática, um tipo de participação que também pode ser chamado de “voluntariado” ou de prestação de serviço, denominada por Paro (1997, p.50) de ‘meramente’ ‘executiva’. A diretora exemplificou esse tipo de participação ao declarar que *"os pais podem participar[...] Um pai conserta banquinho, outro, que é policial, eventualmente presta serviço de vigilância [...] tem uma mãe que vende camiseta (uniforme) antes do início das aulas"*.

A diretora informou ainda que ela “aproveita” esses mesmos pais, que estão mais presentes na escola, para compor o CE ou então “coloca” o mesmo pai, membro do Conselho de Escola, em cargos de diretoria da APM. Neste caso, fica patente o descumprimento do pressuposto democrático (legal) que determina que, para garantir a legitimidade ao CE, os conselheiros deverão ser *eleitos por seus pares*.

Quanto à participação da ‘comunidade’ na elaboração do planejamento da escola e na definição da proposta pedagógica a diretora afirmou que, nestas questões, não é permitido aos pais e aos alunos, opinar: *"os professores não gostam"*.

Os pais declararam que apenas são chamados em caso de problemas disciplinares dos filhos.

A participação dos pais e dos alunos, inclusive dos próprios docentes, segundo os entrevistados, fica na dependência do consentimento da direção. Carla⁴, professora de Português, afirmou que *"no planejamento, depende da diretora conceder espaço"*. Isso também se confirmou em trecho da entrevista da diretora: *"eles [pais e alunos] têm que pedir autorização [...]"*.

À vista das informações obtidas observou-se que aos pais e aos alunos é facultado um tipo de participação que se pode também denominar de *participação na execução...*

A representante regional da UDEMO⁵/Bauru afirma que *"houve avanço mas a decisão ainda está na mão do diretor [...] é muito difícil mudar isso"*.

Quanto aos entrevistados da Escola B, estes demonstraram ter iniciado um processo de participação também nos processos de tomadas de decisão. Além de participarem na execução de tarefas eles informaram que também decidem, sobre aplicação de verbas, sobre diretrizes da escola. Declara a diretora: *"[...] apesar de ser ainda de forma esporádica [a participação] estamos no caminho"*.

⁴Os nomes dos entrevistados são fictícios.

⁵UDEMO: (nome fantasia) Sindicato de Especialistas de Educação do Magistério Oficial do Estado de São Paulo.

Professores, pais e alunos demonstraram muito entusiasmo, durante as entrevistas, ao destacar sua participação nos vários projetos desenvolvidos pela escola. O presidente da Associação Comercial da região de Marília destacou que *"a escola tem conseguido aprovação e mobilização de toda cidade na execução de seus projetos, chamando a atenção de outras escolas da região"* que também estão buscando formas de envolver suas comunidades em projetos similares.

2. Benefícios.

Quanto aos **benefícios** que podem advir da participação, a maioria dos entrevistados crê neles. Houve destaque, principalmente nas afirmações dos dirigentes de ensino e dos diretores no tocante a mudanças na forma de *concepção da função social da escola*.

Para o Dirigente de Ensino de Bauru, a escola, através da participação dos vários segmentos que a compõem, *"passaria a ser, de fato, escola pública"*. Para o Dirigente de Ensino de Marília *"a escola se perceberia como espaço de humanidade, cultura e lazer"*.

A Diretora da Escola A destacou que, *"com a participação, a comunidade se sentiria mais próxima da escola, e esta passaria a pertencer mais à comunidade"*. A Diretora da Escola B, por sua vez, declarou, que, ao buscar o envolvimento da comunidade no processo de gestão da escola, em seus projetos e em suas práticas, *"a escola vai cumprindo seu papel de formar pessoas que saibam viver, conviver e se comunicar"*.

A formação de pessoas/cidadãos mais preparados, mais atuantes e mais solidários estaria sendo contemplada, pela via da participação, conforme declararam os professores das duas escolas. Eles foram unânimes ao afirmar que a escola se tornaria mais agradável, diferente, *melhor em tudo e mais interessante* fazendo o aluno vir às aulas com mais prazer, não apenas por obrigação.

Os alunos da Escola B destacaram a importância de sua participação nos projetos da escola, no sentido do aprendizado da *"convivência"*, da *"solidariedade"* e da *"compreensão das pessoas e da vida"*, elementos fundamentais que ajudam a compor um dos pilares da educação⁶. *"Aprendi a conviver, a ter mais paciência com os outros"*, declarou Talita, uma das alunas.

De fato, pelas características de seus objetivos, relacionados ao processo de formação de pessoas,

a educação só pode dar-se mediante o processo necessariamente dialógico, não dominador, que garanta a condição de sujeito tanto do educador quanto do educando (PARO, 1997, p.108).

Dirigentes e Diretores das duas escolas pesquisadas ressaltaram benefícios ligados às *mudanças nas relações de poder internas*. Através da participação da comunidade, haveria partilha de sucessos e de fracassos. As pessoas se tornariam co-responsáveis pelos rumos da escola e, conseqüentemente, por não mais tomar decisões sozinho, o diretor *não centralizaria o poder*.

⁶Sobre este assunto, ver a obra: *Educação: um tesouro a descobrir*. 2. ed. São Paulo: Cortez, Brasília-DF: MEC: Unesco, 1999, p.89-102. (Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI).

Para os pais/mães entrevistados, se a direção dividir o poder, os problemas diminuiriam; *"melhoraria a vida de todos" "só do pai vim (sic) já melhora até o comportamento do filho"*, afirmou um dos pais.

Uma aluna da Escola A declara que:

"tendo oportunidade de participar, com certeza, os alunos seriam mais ouvidos, poderiam fazer valer seus pontos-de-vista e não somente os da diretora".

3. Obstáculos

Sobre os **obstáculos** à participação, os Dirigentes de Ensino manifestaram forte tendência em atribuí-los à centralização de poder por parte da direção das escolas. Os dirigentes entrevistados acrescentaram que os diretores temem partilhar, não somente decisões, mas também, informações. Essa atitude, segundo os Dirigentes de Ensino, é justificada pelo medo que os diretores têm, de perder *'espaço'*, de perder *'poder'*.

Para a Diretora da Escola B, uma das grandes dificuldades é articular a própria equipe; porém afirmou que

"tudo é exercício. Você sofre, se expõe, fica sujeita à crítica, fica com raiva... mas vale a pena [...] hoje temos 90% dos pais participando das reuniões e vários deles atuando em projetos da escola".

Algumas expressões, tais como: *"falta de delegação de poder, por parte da direção"; "direção autoritária"; "direção centralizadora";* ou outras, como: *"aqui, na escola, tudo é estruturado"; "centraliza-se tudo..."* apareceram, com muita frequência nas entrevistas com os professores da Escola A.

Denise, professora de Matemática, lecionando há mais de cinco anos nessa escola, declarou que os docentes se ressentem com essa situação, têm consciência da necessidade de mudar e têm condições para tanto, porém

"o que impede é a hierarquia, diante da qual os professores se sentem como que vestindo uma 'saia justa', tendo que competir numa corrida. A gente tem preparo, tem condições, mas a estrutura nos impede de agir".

Aos professores, até pela especificidade de sua função social, cabe conhecer a situação em que se encontram, as condições e os instrumentos de luta que possuem para poder transformar ou ... ignorar os problemas encontrados, colocando toda culpa, exclusivamente no sistema... que é "hierárquico" e na direção... que é "autoritária" justificando, assim, sua inércia e seu imobilismo.

As observações feitas pelos docentes evidenciam, até certo ponto, que eles têm alguma razão em seu descontentamento, porém, percebeu-se que alguns *preferem não enxergar* as possíveis "brechas", ou espaços vitais existentes no interior da escola, nos quais, o professor pode atuar e, portanto, contribuir para a democratização das relações escolares.

Nas afirmações das mães de alunos da Escola A, também ficou patente que para elas existem muitas barreiras entre a direção e os pais. Isso pode ser ilustrado pela afirmação de Bernadete, que tem uma filha na 8ª série, dessa mesma escola:

"o pai tem muito medo da direção [...] ele sente, às vezes, vontade [de participar] mas sente uma barrei-

ra, tem medo, então acho que precisaria mais contato com a direção”.

Nas declarações dos professores, dos pais/mães de alunos e representantes da comunidade “externa”, tanto da Escola A quanto da B, predominou, como grande obstáculo, a falta de tempo dos professores e dos pais. Os primeiros, muitas vezes têm que se dividir entre duas ou três escolas, para compor sua carga horária; os segundos, por pertencerem, em sua grande maioria, a uma camada menos favorecida economicamente, têm grande dificuldade em dispor de meios necessários para produzirem sua própria subsistência e, de sua família, por isso, acabam dedicando a maior parte de seu tempo nessa empreitada.

Quanto aos horários de reuniões, elas são feitas no período de aulas do aluno mas, segundo Bernadete, mãe de aluno da Escola A, *“quase não vem ninguém”*.

A direção/coordenação da escola considera que fica muito complicado, para os pais de alunos, comparecer às reuniões, em horário de trabalho, portanto não se tem o devido cuidado de marcar tais encontros em horário que seja conveniente, principalmente, para os pais.

A respeito da *forma* como os pais são chamados ou convidados para tais reuniões, Bernadete explicou que é mandado “recado” pelo aluno. A inspetora vai à sala de aula e coloca na lousa o dia e a hora da reunião.

A mãe fez algumas observações sobre essa forma de convidar os pais para reuniões, utilizada pela escola:

“não pode, porque tem aluno que nem avisa os pais. Acho que deve-

ria, assim, ter um chamamento diferente, direto com os pais, porque aluno, assim, principalmente os bagunceiros, têm medo que os pais “venha na escola”. Você entendeu? Então eu acredito que muitos não dão recado pros pais. Então eu acho que deveria ter um outro tipo de “chamar”.

Bernadete afirmou que a direção da escola teria que usar “outro tipo” de chamado, mais direto, mais convincente, para trazer o pai para as reuniões.

A forma utilizada para *chamar* os pais de alunos pode sugerir à direção que ela cumpriu sua parte (fez o convite) e ao mesmo tempo pode reforçar, ideologicamente, que os pais não vieram, porque *não se interessaram, não tiveram tempo... não quiseram...* Inequivocamente, esse jogo de ‘faz-de-conta’ é um sério convite à não-participação.

A presença de algumas expressões como: **‘omissão’, ‘conformismo’, ‘desinteresse’** e **‘comodismo’**, praticamente, foi unanimidade nas declarações dos entrevistados, como referência aos obstáculos à participação da comunidade em geral, na gestão da escola. Elas tiveram maior incidência nas afirmações: da Dirigente de Ensino de Marília; da Diretora e dos representantes dos professores e de uma aluna da Escola A; dos pais/mães de alunos da Escola B e dos representantes da comunidade ‘externa’ das duas cidades.

Resultados semelhantes foram obtidos em trabalho feito por Paro (1997, p.59) que afirma:

Embora nem todos apelem para uma inclinação “natural” das pessoas à não participação, parece difundida no senso comum a crença em que a não-participação se deve a uma espécie de comodismo sem razão de ser, próprio de nossa tradição cultural. A própria história oficial concorre de forma decisiva

para a difusão e estabelecimento dessa crença, ao omitir os movimentos populares e o papel histórico desempenhado pelas lutas das classes subalternas na vida do país, como se a história fosse feita pelos heróis e movimentos de iniciativa das elites dominantes. Entretanto, essa alegação de que a comunidade não participa por razões culturais ou atávicas é constantemente desmentida pelos movimentos populares que se organizam nos bairros periféricos das grandes cidades, para reivindicar creches, assistência médica, escolas, melhorias de infra-estrutura urbana etc. [...] O fato de não se verem, com a mesma intensidade, manifestações da população na gestão da escola pública não nos deve levar a concluir que isso se deva a alguma "aversão natural" à participação.

Obstáculos caracterizados como *falta de informação e de diálogo* entre a escola e a comunidade foram enfatizados nos discursos dos professores, pais, alunos e representantes da comunidade "externa". Notou-se, porém, que essa carência não está presente nas falas das lideranças escolares: Dirigentes de Ensino e Diretores. Isso pode demonstrar que, pelo menos para eles, parece não existir nenhuma falha no sistema de informação interna, ou, na pior das hipóteses, aparenta que é desnecessário estabelecer novos e efetivos canais de informação na escola, além daqueles exigidos por força legal.

É importante destacar que a democratização da escola deve pressupor um processo de troca de informações, nos mais diferentes níveis, entre escola e comunidade, para que, a partir dele, seja estabelecido um clima de confiança recíproca, e, conseqüentemente, sejam evitados confrontos e/ou atitudes reativas, que

costumam surgir, pela ausência ou pela insuficiência de informações ou de diálogo.

Nesse caso, diretor e a equipe técnico-pedagógica assumem importante papel: perceber e aprender a trabalhar com diferentes opiniões e posições, buscando, através do diálogo entre pessoas distintas, com diferentes saberes, a construção da identidade da escola plural, verdadeiramente democrática.

Conforme consta no jornal Diretor UDEMO (2002, p.8)

Abrir, durante todo o ano escolar, um debate público e coletivo de reflexão sobre obrigações e responsabilidades dos mais diferentes agentes sociais, sobre a educação que tanto almejamos - pública e de qualidade - é papel determinante que leva a atuação da comunidade ser extrínseca e intrínseca, ao mesmo tempo, enriquecedora de relações que poderão mudar o panorama educacional da U.E⁷. Busca-se, com isso, uma forma que não seja paternalista e tampouco autoritária de relacionamento escola/comunidade, reconhecendo-se que a participação dos pais, nos diferentes momentos, resultará em contribuição para efetivar o trabalho educativo. Comunicação é a palavra-chave para envolver a efetiva participação. É necessário que as famílias tenham amplas e constantes informações da escola de tal forma que essa comunicação passe a ser elemento imprescindível na cooperação mútua da comunidade/escola, guardando-se, obviamente, a especificidade dos diferentes papéis que representam (porém, com um fim comum).

4. Condições

Sobre as **condições** para a efetiva participação da comunidade na gestão da escola, foi enfatizada pelos pais e professores a necessidade de sensibilização e conscientização, especialmente dos profissionais que nela atuam, sobre a importância do

⁷U.E. Unidade Escolar

trabalho integrado, do diálogo e da troca de informações.

A Diretora da Escola B confirmou as afirmações dos pais e dos professores, ao ressaltar que *"é de suma importância o estabelecimento de parcerias com a comunidade. É trabalhoso, mas vale a pena"*. Registrou a Diretora que o *diálogo* e a *integração* acontecem quando a escola se predispõe para isso, quando se busca o envolvimento da comunidade na elaboração e realização de projetos. Para ela, a escola que dirige vem realizando, com bastante êxito, vários projetos que contam com a participação de professores, pais e alunos; salientou, inclusive, que a escola ganhou vários prêmios pela realização dos mesmos.

Essas conquistas, continuou a Diretora, vêm servindo de grande estímulo para toda a comunidade. Em suas declarações, assinalou ainda que:

"A repercussão do êxito alcançado pelo trabalho da escola, através desses projetos tem sido muito grande. Neste ano (2001) a escola tem sido procurada por diretores e professores de outras escolas, da cidade e da região, interessados em conhecer e desenvolver projetos semelhantes em suas unidades escolares; por que todo mundo fica sabendo, pelos pais, pelos alunos. É muito gratificante. Você não imagina o entusiasmo! A gente trabalha, corre, tem problemas, é claro, mas tudo isso tem dado ânimo novo em nós, direção, professores, alunos e pais. Está fazendo muito bem pro nosso ego".

Professores e pais entrevistados ressaltaram que é fundamental que a direção da escola efetue mudanças nas relações internas através da partilha do poder, instaurando, conseqüentemente, o processo de democratização da gestão escolar.

Foi também mencionada, por dois professores da Escola B e pelo vereador da região de Marília, a necessidade de *atuação do Poder Público* no tocante à valorização do trabalho do professor. Concorre para tal, acrescentam os professores entrevistados, a melhoria salarial e a revisão da jornada de trabalho e/ou carga horária do professor, com o objetivo de concentrá-la em uma única unidade escolar.

Registrou, ainda, o vereador, que

"o Estado deve oferecer à população as mínimas condições de vida: educação, saúde saneamento básico, que são, também, condições de cidadania, para que a comunidade possa, de fato, participar da gestão da escola."

O estímulo à promoção de parceria entre a escola e a comunidade, também foi evidenciado nas entrevistas com a diretora da Escola B e professores das duas escolas, que ressaltaram, inúmeras vezes, a importância do trabalho articulado, entre escola-comunidade, como condição essencial para a participação. Isso nos remete a questões ligadas às relações de poder.

Por se tratar de uma organização formal, com objetivos claramente definidos em lei, e fazer parte de um sistema administrativo hierárquico, todos os cargos/funções estão submetidos à supervisão e ao controle de outro, imediatamente superior. Um sistema de regras e normas define competências e atribuições, de cada uma das pessoas, estabelecendo entre elas, relações de autoridade e, algumas vezes, de *autoritarismo*, que poderá ser superado através de trabalho articulado entre a equipe escolar e a própria comunidade.

Tal como ocorre em todas as escolas da Rede Estadual Paulista, o CE, tanto na

Escola A quanto na Escola B, está legalmente constituído.

Sobre a atuação desse órgão, verificou-se, apenas na Escola B (a Escola A não permitiu o acesso a esses documentos, embora, inicialmente, tivesse concordado com isso), através de textos xerocopiados das Atas de reuniões do citado órgão, o que a direção, professores, pais e alunos, afirmaram nas entrevistas: o Conselho de Escola já vem marcando presença nos processos de tomada de decisão.

Pais e alunos da Escola B não somente participaram da Semana de Planejamento, como também, juntamente com a direção e professores, ajudaram a conceber e elaborar as Normas de Convivência e o Projeto Pedagógico da escola.

Para a elaboração do citado projeto, conforme declarações da diretora e das professoras ouvidas, a Escola B partiu de reflexões realizadas em reuniões pedagógicas e nas HTPC⁸ e, a partir daí, foram propostos os seguintes objetivos, expressos no Plano de Gestão⁹ da escola (2001, p.5). São eles, os seguintes:

- aprimorar o processo ensino-aprendizagem para formar verdadeiros cidadãos;
- diminuir a evasão dos alunos do curso noturno;
- melhorar a participação dos pais e da comunidade.

Desses objetivos decorreram algumas propostas ou medidas “*alternativas*”, adotadas pela equipe escolar, enunciadas a seguir:

- partir de efetivo diagnóstico (interno e externo);
- buscar coletivamente soluções para problemas;

- enfatizar aspectos positivos (nunca o contrário);
- investir no protagonismo juvenil;
- trabalhar em parceria com a comunidade.

Dessas propostas, aparentemente singelas, decorreram vários projetos que passaram a ser o veículo principal para a concretização dos objetivos estabelecidos.

Segundo dados colhidos a respeito dos projetos desenvolvidos pela Escola B, confirmou-se o que havia sido mencionado pela diretora: o primeiro projeto (“Criança, faça alguém feliz” - atualmente denominado: “Jovem, faça alguém feliz”), aquele que deu origem a vários outros que estão sendo desenvolvidos pela escola e pela comunidade em geral, foi iniciado por uma *única professora*, a professora de Educação Física. Esse fato comprova que não é necessário aguardar a adesão da maioria do grupo ou esperar “condições ideais” se conseguir participação.

A expectativa de condições ideais para a concretização da gestão democrática no interior das nossas escolas, parece colocar a participação, muito mais como concessão ou dádiva, do que como *busca* ou *construção*. A simbologia da pedra que, atirada ao lago, provoca círculos concêntricos pode servir como metáfora do trabalho que a escola deve realizar para alcançar o envolvimento da comunidade em seu processo de democratização.

Em sua entrevista, a Diretora da Escola B afirmou que o Grêmio Estudantil “*não é tão atuante como devia...*” Isso também foi constatado nas entrevistas com alunos das duas escolas. Vários disseram desconhecer qualquer atividade do Grêmio;

⁸Horário de trabalho pedagógico coletivo: momento previsto para estudo, reflexões, aperfeiçoamento.

⁹Documento elaborado pela escola, de acordo com sua realidade. Deve conter, entre outros elementos, a definição de fins e objetivos da U.E.; metas a serem atingidas; planos dos cursos mantidos pela escola e planos de trabalho dos diferentes núcleos que a compõem.

outros afirmaram que percebiam a presença dessa associação, somente pela realização de campeonatos esportivos; um aluno comentou que "*o Grêmio não leva a sério sua função...*"

A respeito das informações obtidas sobre o Grêmio Estudantil, notou-se que: de um lado, os alunos das duas escolas declararam que o GE é "*instituição de fachada*", "*pouco atuante*", "*não conhece suas funções*"...; de outro lado, na Escola B, ficou evidente, durante a realização desta pesquisa, uma participação intensa dos jovens nos vários projetos da escola. Esses dados chamam à atenção e apontam para uma questão: quais seriam os motivos desse aparente paradoxo? O que levaria o aluno a participar de um ou de vários projetos e a não participar de um órgão escolar, como o Grêmio, que de certa forma "representaria" sua categoria de estudante?

Pelas respostas obtidas junto aos alunos da Escola B, algumas considerações foram ensaiadas:

a) os alunos declararam que "*os projetos são interessantes*" ou "*levam benefícios às pessoas carentes, como amor e carinho, mais que alimento e roupa*", ou ainda afirmaram que participar dos projetos os projetos, tornou muitos alunos "*mais responsáveis*", "*mais compreensivos*", "*mais solidários*". Talvez, o aspecto *solidariedade*, que impulsionou o nascimento do primeiro projeto, esteja ainda direcionando e realimentando as ações do grupo;

b) constatou-se, por um lado, que falta aos estudantes informações mais concretas e detalhadas sobre a função que o Grêmio pode desempenhar, tanto no contexto escolar quanto no social; por outro lado,

as atividades realizadas por esse órgão, mesmo que poucas ou irrelevantes, não estão sendo devidamente valorizadas. Acredita-se que, pelos motivos expostos, talvez tenha sido criada, em torno do GE, uma aura de formalismo e de distanciamento, que acaba não atraindo os alunos, como deveria;

c) a direção da escola afirmou que dá todo apoio à organização do grêmio, à realização de eleições de seus membros, mas apenas a *concessão* de espaço não é suficiente. Talvez pela in experiência dos alunos em se *organizar e participar* ou até mesmo por falta de uma orientação/acompanhamento, suas ações dentro do GE, acabam sem rumo, ou não acontecendo.

No caso da Escola B, o motivo da inexpressividade do Grêmio poderia estar no enfoque maior que é dado, pela própria comunidade, aos outros projetos desenvolvidos pela escola, pelo interesse que despertam no grupo. Esse interesse que estimula e mobiliza a comunidade se deve, com certeza, ao fato de serem projetos gestados pela própria escola, a partir da realidade de seu contexto social. Não são projetos "*importados*" de outras instâncias e "*plantados*" na escola. Não são projetos pensados por uns, executados por outros. São projetos que trazem a marca, a identidade pessoal da escola como instituição viva, concreta.

Tais projetos, mesmo que inicialmente possam trazer certa tendência para um trabalho voluntário de caráter assistencialista, se bem orientados/coordenados podem significar um grande passo rumo à democratização da gestão escolar. Entretanto,

Não podemos confundir colaboração com participação. Chamar os alunos e pais para colaborarem com algo nebuloso não é a participação

que desejamos. Chamá-los, ainda, para decidir alguns pontos já previamente escolhidos pela direção ou pelos professores, também não é o desejável. Participar é estar presente para decidir os rumos daquela instituição-escola, é possibilitar que todos se sintam construtores dos encaminhamentos pedagógicos de uma escola e, assim, entender que a escola lhes pertence (UDEMO, 2002, p.48).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A introdução de uma proposta de democratização da gestão escolar, implica, necessariamente, na transformação das estruturas formais/aparato administrativo da escola ou, pelo menos, em uma revisão/ transformação das relações que se processam e se estabelecem entre as pessoas que delas fazem parte: direção, professores, funcionários, alunos, pais e comunidade externa.

Por um lado, os entrevistados, principalmente professores e alunos, denunciaram o *autoritarismo/centralismo* nas práticas escolares; por outro, ficou patente o *imobilismo/ conformismo* de muitos diante dessa situação.

Ficou demonstrado que tais distorções poderão ser superadas através de ações articuladas que estimulem a efetiva ocupação do Conselho de Escola, da Associação de Pais e Mestres e do Grêmio Estudantil, de forma que se assegure a atuação de seus membros, não como meros executores, prestadores de serviços voluntários, mas especialmente, como sujeitos atuantes no processo de tomada de decisão.

A escola somente terá cumprido sua função social à medida em que os que nela

atuam estiverem envolvidos, não só no discurso mas concretamente, na construção de um projeto pedagógico que sintetize anseios e expectativas da comunidade.

A Escola B demonstrou, através da realização de vários projetos, aparentemente simples, que isso é possível. A direção da escola, os professores, os alunos, os pais e a comunidade externa afirmaram que a caminhada é difícil, árdua, mas acreditam que “*estão no caminho...*”

A participação é o meio essencial que pode garantir a construção da gestão democrática da unidade escolar. O Conselho de Escola, atualmente como órgão consultivo e deliberativo; a Associação de Pais e Mestres, como instituição escolar representativa de professores, pais e alunos e o Grêmio Estudantil, instância com poder de aglutinar os estudantes, são órgãos que podem se estabelecer, se bem aproveitados, como canais especiais para o exercício da participação e, conseqüentemente se fortalecer como *locus* privilegiado para o exercício de cidadania.

Conforme afirma Paro (1997, p. 22):

a escola pública, como acontece em geral com as instituições numa sociedade autoritária, é organizada com vistas a relações verticais, de mando e submissão, em detrimento das relações horizontais, de cooperação e solidariedade entre as pessoas.

A transformação dessas “relações verticais” em “relações horizontais”, envolve, obviamente, a criação de novas estruturas e de novas formas de organização do trabalho na escola. Uma das implicações mais significativas vincula-se a problemas de “relações de poder” que se estabelecem no interior da escola, portanto, crê-se que

o ponto central seja a revisão do papel dos diretores de escola, aliada à reconceitualização, por parte dos dirigentes e professores, da função social da escola, nos dias atuais.

Dentro da hierarquia escolar, o diretor ainda é o responsável final pelo processo administrativo-pedagógico desenvolvido pela escola; julga-se, portanto, que ainda não se tem, efetivamente instaurada na maioria das unidades escolares, a gestão democrática.

Por se estabelecer como autoridade institucional máxima, o diretor pode, ou não, iniciar ou estimular a democratização da gestão escolar. Parece que esse processo, na atual situação das escolas públicas de São Paulo, fica muito mais condicionado à “personalidade” democrática ou autoritária do dirigente escolar.

O diretor, ao se estabelecer como liderança pedagógica, administrativa e política e respaldado pelos documentos legais, tem possibilidades de congregar a equipe técnico-pedagógica e a comunidade escolar para buscarem juntos a construção coletiva do Projeto Pedagógico e a consecução de metas nele estabelecidas.

Segundo Hora (1997, p.49):

a escola tem uma contribuição indispensável e insubstituível, embora limitada, a dar para a afirmação histórica das classes populares, na medida em que favorecer a ampliação da compreensão do mundo, de si mesmo, dos outros e das relações sociais, essencial para a construção de sua presença histórica, responsável e consciente, no exercício concreto da cidadania.

Sendo responsável por uma das ativida-

des públicas essenciais e tendo, principalmente, como tarefa educativa, social e política a formação do cidadão como um ser histórico-social, cabe à escola a construção de um processo de gestão centrado nos valores e princípios democráticos. Valores estes que *pressupõem* a *participação* como elemento de neutralização/superação do “centralismo” ainda presente no sistema educacional e como mecanismo fundamental para a democratização do processo de tomada de decisão.

Se a escola for considerada instituição de caráter predominantemente “educacional”, a participação ganha muito mais sentido. Na escola pública isso se torna essencial já que ela deve se constituir como um dos instrumentos de luta pela transformação social e se estabelecer como um dos espaços privilegiados para o exercício de cidadania, não podendo, portanto, admitir em seu interior, relações autoritárias, de abuso e de dominação.

Desta forma, a participação de todos os envolvidos: direção, professores, pais, alunos e comunidade em geral pode sinalizar para um caminho a ser trilhado rumo à democratização da gestão escolar.

Através da democratização de sua gestão, a escola pública, mesmo refletindo amplas contradições da sociedade, poderá possibilitar o exercício da democracia como forma política de convivência humana e, conseqüentemente, estará garantindo a realização de uma das dimensões de sua função social: a formação de sujeitos autônomos, críticos, verdadeiros cidadãos.

Artigo recebido em: 21/06/2004.

Aprovado para publicação em: 03/08/2004.

The democratization of the management of the public school

Abstract: A call for participation is the focus of the political and philosophical changes in education in the 1980s and 1990s. Signs of democratic proposals, present in the legal texts were the inspiration for this study which focuses on aspects of the process of democratization of the public school management. Through the study of the legal texts that have created the School Counseling, Student Awards, Parent and Teacher's Association and interviews with representatives of the school community, an analysis of two public primary schools in the State of São Paulo was made. The question under review was: When public schools favor participation, are they making their management more democratic?

Keywords: Democracy; Participation; Democratic management.

La democratización de la gestión de la escuela pública

Resumen: Un llamado a la participación se hace presente en los presupuestos teóricos/legales y filosóficos que fundamentan las políticas y reformas educativas, especialmente en los años 80 y 90. Las indicaciones de propuestas de cuño democrático, presentes en los textos legales, inspiró este estudio que focaliza los aspectos del proceso de democratización de la gestión de la escuela pública y, a partir del examen de textos legales que creó el Consejo de Escuela, el Gremio Estudiantil, y la Asociación de Padres y Maestros y de entrevistas con representantes de la comunidad escolar, analiza la situación de dos escuelas de educación básica de la red estatal paulista. Legalmente identificada con ideales participacionistas, ¿estará la escuela pública posibilitando la democratización de su gestión?

Palabras claves: Democracia; Participación, Gestión democrática.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Ed.70, 1977.

BARROSO, J. **Autonomia e gestão das escolas**. Lisboa: Ministério da Educação, 1997.

BASTOS, J.B. Gestão democrática da educação: as práticas administrativas compartilhadas. In: Bastos, J. B. (Org.) **Gestão democrática**. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE. 2001. cap.1: p.7-30.

COVRE, M. de L. M. **Educação, tecnocracia e democratização**. São Paulo: Ática, 1990.

DIRETOR UDEMO, São Paulo, v.5, n.1, jan. 2002.

GADOTTI, M. Projeto político-pedagógico da escola. Fundamentos para sua realização. In: _____; ROMÃO, J.E. (Org.). **Autonomia da escola: princípios e propostas**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

HORA, D. L. da. **Gestão democrática na escola: artes e ofícios da participação coletiva**. 2.ed. Campinas, SP: Papirus, 1997.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 1997.

PESCUMA, D. **Grêmio estudantil**. Disponível em: <<http://www.uol.com.br/novaescola/gestao-escolar/gremio.doc>>. Acesso em: 05 set. 2001.

SÃO PAULO (Estado). Lei Complementar nº 201, de 09 de novembro de 1978. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Paulista e dá providências correlatas. **Legislação de Ensino de 1º e 2º graus**, São Paulo, v.VI, p.43-62, 1978.

_____. **Coletânea de documentos do programa integração escola-comunidade**. São Paulo: FDE, 1990. v.3

_____. Secretaria da Educação. **Integração escola-comunidade: a organização do grêmio estudantil**. São Paulo: FDE, 1990

_____. **Programa de reforma do ensino público do Estado de São Paulo**. São Paulo: SE, 1991.

SILVA, J. M. da **A autonomia da escola pública: a re-humanização da escola**. São Paulo: Papirus, 1996.

Sobre a autora:

¹Maria Salete Genovez

Doutora em Educação, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Mestre em Educação, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora titular do curso de Pedagogia, Instituto de Ensino Superior de Bauri (IESB). E-mail: psgenovez@yahoo.com.br

Endereço Postal: AV. Orlando Ranieri, 7-108, Bloco 46, Aptº 33, Bauri/SP, Brasil.
CEP.:17047-000.

O Conselho Nacional de Educação e as Diretrizes Curriculares para o Ensino de Graduação: hesitações, contradições e equívocos¹

Márcia Pontes²

Resumo: Esse artigo analisa a atual situação da política de Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação da Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação (MEC) e do Conselho Nacional de Educação (CNE), apontando os problemas decorrentes da demora na aprovação das mesmas, identificando contradições entre os diversos documentos normativos e comentando os conteúdos da proposta do CNE de unificação das diretrizes na área de licenciaturas e do curso de Pedagogia.

Palavras-chave: Diretrizes Curriculares; Educação Superior; Cursos de Graduação; Política Educacional; Legislação educacional.

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) em 1996, e a revogação da Lei n.º 5.540/68 e dos atos normativos dela decorrentes, as Instituições de Ensino Superior (IES) passaram a ficar na expectativa das novas orientações legais que deveriam nortear a elaboração dos currículos dos cursos de graduação, em substituição ao conjunto de resoluções normativas baixadas em 1969, pelo extinto Conselho Federal de Educação.

Em 1998, foram designadas pela Secretaria de Ensino Superior (SESu), do MEC as diversas Comissões de Especialistas en-

carregadas de elaborar propostas de Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação, as quais seriam encaminhadas posteriormente ao Conselho Nacional de Educação (CNE), para apreciação e julgamento. Em 1999, essas Comissões, na sua grande maioria, já haviam realizado suas audiências públicas e concluído seus trabalhos enviando as respectivas propostas ao CNE. Uma das exceções foi a Comissão de Especialistas para Formação de Professores cujos membros não chegaram a um consenso produzindo três votos em separado, sem um produto final encaminhado ao CNE. Somente a partir de 2001 começaram a ser aprovadas as primeiras resoluções normativas para os cursos de graduação.

O objetivo desse artigo é analisar alguns aspectos referentes às diretrizes curriculares para os cursos de graduação, com particular destaque para o conjunto de diretrizes no âmbito das licenciaturas e do curso de Pedagogia. Para garantir a clareza na exposição será feito um "balanço" da situação atual da referida legislação e em seguida apresentados e analisados os seus pontos problemáticos.

¹Esse documento foi enviado ao Conselho Nacional de Educação como contribuição da Pró-Reitoria de Graduação da UFBA a uma consulta pública, feita por esse órgão, com o objetivo de proceder uma revisão e unificação das Diretrizes Curriculares dos cursos de licenciatura e Pedagogia.

Tomando-se como ponto de partida dessa análise os 57 cursos oferecidos pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), até a presente data, 30 deles não têm diretrizes curriculares aprovadas em última instância. Considerando-se que o processo de aprovação das diretrizes passa por três etapas, ou seja, a aprovação do parecer de fundamentação, a homologação pelo Ministro da Educação (MEC) e a aprovação da resolução na Câmara de Ensino Superior, tem-se na UFBA a seguinte situação:

27 - cursos com resolução aprovada;

11 - cursos sem parecer aprovado;

01 - curso com parecer aprovado, aguardando homologação;

16 - cursos com pareceres aprovados e homologados, aguardando a resolução;

02 - cursos para os quais não foram elaboradas propostas de diretrizes, e sequer, instituídas Comissões de Especialistas.

Vale ressaltar, que embora já existam diretrizes curriculares plenamente aprovadas para a Formação de Professores, 6 cursos de licenciatura não têm ainda diretrizes relativas à parte dos conteúdos específicos.

Considerando-se que as Comissões de Especialistas concluíram seus trabalhos em 1999, constata-se que os cursos não contemplados com diretrizes curriculares plenamente aprovadas, ou vêm mantendo há pelo menos cinco anos um modelo ultrapassado de currículo, ou mudaram seus currículos, correndo o risco de terem que proceder dentro de pouco tempo uma revisão após a aprovação final das diretrizes. E esse risco não é uma probabilidade

remota, tendo em vista as profundas diferenças de concepção que estão em debate no CNE, inconciliáveis no caso de alguns cursos. Essa demora é, sobretudo, incompatível com uma época marcada pela rapidez, expressa na comunicação instantânea, na redução das distâncias, na obsolescência dos conhecimentos e acontecimentos. Se os currículos hoje devem ser flexíveis e passíveis de atualização como expressão de um mundo caracterizado pela mudança, é incompreensível que a regulamentação dos mesmos caminhe em outra direção ou em outro ritmo.

Os pontos específicos da legislação curricular a serem considerados nessa análise são os que se seguem:

- As diretrizes já aprovadas para os cursos de graduação diferem profundamente entre si quanto ao grau de especificação do que deve compor a estrutura curricular desses cursos, indo de um extremo detalhamento de conteúdos, blocos de conteúdos, percentuais de cargas horárias e possíveis terminalidades (Engenharias, Física) até textos curtíssimos que só mencionam algumas generalidades sobre o perfil profissional esperado (Ciências Sociais e Letras). No primeiro caso não se estaria assegurando a "ampla liberdade" preconizada na legislação às instituições superiores e no segundo caso, a excessiva flexibilidade abre a possibilidade de distorções na composição dos currículos pelas IES, sobretudo aquelas mais orientadas por interesses econômicos que podem ver nessa abertura uma possibilidade de evitar a contratação de professores em áreas com menor oferta de pessoal qualificado.

- A liberdade na composição da carga horária a ser cumprida para a integralização dos currículos, assegurada às IES pelo Parecer CNE/CES nº 583/01, também não se aplica às Diretrizes Curriculares para

a Formação de Professores, que têm um excessivo detalhamento da repartição interna das suas 2.800 horas, com quatro módulos (1.800 + 400 + 400 + 200) em contraste com os bacharelados que não têm definida sequer a carga horária total ou do estágio curricular.

- Embora o Plano Nacional de Educação preveja, dentre suas metas para a educação superior, a inclusão nas Diretrizes Curriculares para as licenciaturas, dos temas transversais (Ética, Saúde, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Orientação Sexual e Trabalho e Consumo) a serem tratados no currículo do ensino fundamental, essa determinação não vem sendo observada na elaboração das diretrizes já aprovadas.

- A atual legislação, no que concerne às terminalidades dos cursos, admite variações expressas em *perfis profissionais, ênfases e habilitações*. A definição conceitual dessa nomenclatura (incluindo aí a palavra curso) e suas diferenças, ajudaria no entendimento dos seus significados e aplicações. Um outro aspecto relacionado com as múltiplas terminalidades num mesmo campo profissional é a contradição entre essa possibilidade e uma orientação básica contida no Parecer do nº583/2001, que estabelece orientações gerais para os *cursos* de graduação, a qual incentiva no seu item 4 "uma sólida formação geral, necessária para que o futuro graduado possa vir a superar os desafios de renovadas condições de exercício profissional e de produção do conhecimento, permitindo variados tipos de formação e habilitações diferenciadas em um mesmo programa". Esse princípio, consentâneo com as novas constatações do mundo do trabalho, é incompatível com a superespecialização presente nessas terminalidades que têm nos atuais cursos de Administração o seu melhor exemplo.

- Não há definição de carga horária mínima para os cursos em geral, exceto para as licenciaturas e alguns cursos com

corporações profissionais fortes. O anúncio Parecer nº 100/02 do CNE até hoje não foi aprovado, deixando a decisão da carga horária dos bacharelados ao arbítrio dos envolvidos, os quais podem ser tentados a adotar, equivocadamente, número de horas muito abaixo ou acima do aconselhável.

- Embora a LDB de 1996 não mais estabeleça distinção entre cursos de graduação de duração curta e plena, as diretrizes curriculares para as licenciaturas estabelecem um mínimo de 2.800 horas (cursos com duração variável de 3 a 4 anos) enquanto o Parecer CNE/CES nº 436/01 permite que os Cursos Superiores de Tecnologia (CST) tenham carga horária inferior, de até 1.600 horas de duração, que na prática representa a manutenção da antiga e problemática hierarquia entre cursos considerados da mesma natureza.

- A inexistência de propostas da SESu/MEC para os cursos de Licenciatura em Ciências Naturais e Geofísica pode ser justificada pela oferta muito reduzida dos mesmos no conjunto das IES ou a partir de questionamentos sobre a sua natureza ou função no mundo do trabalho. Seja qual for a hipótese, faz-se necessário um posicionamento oficial sobre a proposição de suas diretrizes curriculares ou a extinção dos mesmos.

- O item 2 do Parecer CNE/CES nº 583/01 presta-se à dupla interpretação, ao mencionar que as cargas horárias pré-determinadas não poderão exceder 50% da carga horária total dos cursos. Por um lado, pode-se interpretar que esse é um limite para os cursos, e por outro, que foi um limite fixado para as Comissões no processo de elaboração de Diretrizes. De qualquer modo, esse limite não tem sido observado nas diretrizes já aprovadas.

- O Estágio Supervisionado de 400 horas para as licenciaturas contém uma indefinição conceitual na sua formulação, na medida em que é definido no parágrafo 3º do artigo 13 da Resolução CNE/CP nº 01/02 como

devendo "ser realizado em escola de educação básica, e respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino [...]", enquanto no Parecer CNE/CP nº 27/01 está dito que o Estágio deve "se desenvolver a partir da segunda metade do curso, reservando-se um período final para a docência compartilhada". Essa última afirmativa pode ensejar uma interpretação de que atividades de outra natureza poderiam ocorrer nos períodos inicial e intermediário do Estágio, como por exemplo, o estudo da Didática Geral e das Metodologias Específicas de cada Área, que se constituem numa etapa preparatória do referido Estágio. Seria importante que fosse esclarecido se Estágio é apenas um momento (de 400 horas!) de atuação prática no campo do ensino/docência ou se é isso e *também a preparação para essa atuação*.

- Não fica claro no parágrafo único do artigo 11 da Resolução CNE/CP nº 01/02 se a quinta parte da carga horária total das licenciaturas em áreas específicas, destinada às dimensões pedagógicas, inclui as 400 horas de Estágio Supervisionado. Esse esclarecimento é fundamental na montagem da estrutura curricular.

- O estabelecimento da obrigatoriedade de 400 horas de Prática como componente curricular para as licenciaturas é extremamente problemático. Foi percorrido um longo e tortuoso caminho das originais 300 horas de Prática de Ensino (artigo 65 da LDB nº 9394/96), passando pelas 320 horas preconizadas na Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial da Educação Básica em Cursos de Nível Superior, documento elaborado por uma Comissão do MEC e divulgado em maio de 2000, chegando-se ao exorbitante número de 800 horas, obtido da soma das 400 horas dessa Prática (não adjetivada) com as 400 horas de Estágio Supervisionado. Essa interpretação de que Prática + Estágio Supervisionado correspondem de fato à Prática de Ensino do artigo 65 é uma constatação que decorre da leitura do texto do Parecer CNE/CP nº 28/02 o qual não permite distinguir com

clareza as diferenças entre objeto/função/finalidade dessas duas atividades curriculares, as quais segundo o Parecer, devem ser *intrinsecamente articuladas*, até mesmo quanto aos espaços de ocorrência de ambas, que seriam os espaços escolares e não-escolares da atividade educativa, sendo a única diferença visível entre as duas a ocorrência temporal (o Estágio na segunda metade do curso e a Prática ao longo de todo o curso). Desconsiderando-se os aspectos mais teóricos da concepção desse modelo e atendo-se apenas aos aspectos operacionais, pode-se concluir que a presença de estudantes de todos os cursos de licenciatura, de todas as IES, durante todo o curso, resultaria na "implosão" da rede pública de educação básica, levando-se em conta o fato de que essas experiências estariam praticamente restritas às escolas públicas, porque é sabido que as escolas privadas não são receptivas a estágios docentes de estudantes de licenciatura.

- Dentre os problemas da Prática como componente curricular, destaca-se também a incoerência epistemológica de se preconizar uma carga horária específica para a Prática em contraste com a defesa enfática da indissociabilidade entre teoria e prática e da necessidade do fortalecimento dessa articulação, presentes em todos os documentos do CNE que expõem os princípios e fundamentos norteadores da organização curricular. Se esse componente contempla teoria e prática não deveria se chamar Prática. É interessante observar que as palavras teoria/teórico como qualificativas de quaisquer componentes curriculares ou blocos de conteúdos, foram cuidadosamente evitadas pelos relatores para não incorrerem numa suposta dicotomia entre teoria e prática. Inclusive a dimensão de 1.800 horas, aparentemente destinadas ao tratamento das questões mais teóricas, é adjetivada de "*científico-cultural*" expressão genérica e vaga que não contribui para o esclarecimento da sua natureza. Vale registrar que as 200 horas de Atividades Complementares, estudos de diversas modalidades realizados de forma indepen-

dente pelos alunos, são designadas de "*acadêmico-científico-culturais*", uma adjetivação que também não contribui para distinguir essa atividade das demais.

- Outro aspecto discutível da Prática como componente curricular é o estabelecimento pela Resolução CNE/CP nº 01/02 da sua ocorrência no interior de todas as disciplinas específicas dos cursos de licenciatura (artigo 12 parágrafo 3º) embora o Parecer CNE/CP nº 28/01 a descreva como devendo "transcender a sala de aula para o conjunto do ambiente escolar e a própria educação escolar [...] na busca de significados na gestão, administração e resolução próprias do ambiente da educação escolar". Na verdade, pode-se prever que essa incógnita da Prática será resolvida pragmaticamente pelos cursos, interpretando-a do modo que lhes for mais conveniente.

- A decisão do CNE, de novembro de 2003, de realizar consulta pública sobre a unificação dos diversos documentos normativos que se constituem em diretrizes sobre formação de professores foi bastante louvável no sentido de facilitar o seu acesso. O texto da proposta contém, entretanto, alguns problemas, relacionados mais especificamente com os cursos Normal Superior e de Pedagogia.

a) A LDB de 1996 é muito clara no que diz respeito às funções dos cursos Normal Superior (criado no artigo 62 naquele texto legal) e o curso de Pedagogia. Para o primeiro, caracterizado como licenciatura, foi prevista a formação para o Magistério da Educação Infantil e das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, enquanto o curso de Pedagogia, que não seria uma licenciatura, o artigo 64 deixa claro que tem função de formar especialistas em educação. É bastante conhecida a longa e acirrada polêmica que se estabeleceu em torno dessa questão, à qual se pode atribuir a demora de anos na aprovação das diretrizes curriculares do curso. Entretanto, independente do mérito das posições sobre o tema, sobrepõe-se uma questão de ordem legal que exige que qualquer modificação nas finalidades desses cursos implicaria numa alteração de ambos os artigos, o que só

poderia ser feito pelo Congresso Nacional.

b) Embora o documento, no parágrafo 3º do artigo 17, remeta o curso de Pedagogia a diretrizes curriculares próprias, o artigo 19 antecipa que o curso de Pedagogia possa oferecer: a) apenas a formação para o Magistério (nas 2 habilitações); b) apenas formação de profissionais nos termos do artigo 64 da LDB; c) formação de *forma integrada* para o Magistério e para o exercício das funções indicadas no artigo 64 da LDB. Se essa for a solução encontrada pelo CNE de resolver a polêmica que se desenrola há anos, em torno do curso, está assegurado o reinício de uma nova rodada de controvérsias e debates em torno da questão. A superposição num único curso da especificidade da formação de um professor à especificidade da formação de gestores do trabalho pedagógico, além de dar conta de uma base de conhecimentos gerais no campo pedagógico, é uma tarefa que consumiria no mínimo 10 semestres e produziria um híbrido de professor-gestor, bastante problemático do ponto de vista de sua identidade profissional. Somente para ilustrar a "inchação" que resultaria da formação desse professor-gestor convém lembrar que a Resolução CNE/CP nº 01/02, no parágrafo único do artigo 11, determina que nas licenciaturas para as Séries Iniciais e Educação Infantil deverão "preponderar os tempos dedicados à constituição do conhecimento sobre os objetos de estudo". É também previsível que essas alternativas teriam como efeito imediato a hierarquização entre os dois modelos (completo e incompleto) de formação.

c) Embora o documento não considere o curso de Pedagogia objeto da sua regulamentação, legisla mais uma vez sobre ele ao estabelecer que "a partir da publicação desta Resolução, cursos com habilitações de cursos de Pedagogia diversos das daqui descritas, entrarão em processo de extinção, ficando vedados novos processos seletivos". A inexistência de diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia, durante os últimos sete anos, criou um vazio legal que permitiu que as IES tomassem certas "liberdades" ao definirem seus currículos, os quais foram

aprovados pelas instâncias competentes e agora correm o risco de extinção.

d) Os artigos 24 e 25 da Resolução proposta prevêem respectivamente (e contraditoriamente) 200 horas e 100 horas de redução da carga horária de Estágio Supervisionado para alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica.

e) O artigo 30 prevê formação pós-graduada, na modalidade de especialização, voltada para a atuação na administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional no âmbito da educação escolar como um todo, com duração mínima de 800 horas e confere aos seus egressos os mesmos direitos dos graduados em Pedagogia nas mesmas áreas. Não seria mais adequado extinguir-se essas modalidades especializadas da graduação em Pedagogia e transferi-las exclusivamente para a pós-graduação, evitando-se a hierarquização entre eles e a duplicação de esforços? Até mesmo porque a formação generalista para a graduação definida a partir das atuais configurações do mundo do trabalho, e já mencionadas nesse texto, hoje apontam na direção de uma formação inicial que se completaria com uma formação continuada, transferindo os aprofundamentos e especializações para cursos de pós-graduação, para o exercício da atividade profissional e outras situações de aprendizagem.

f) A formação pedagógica prevista nos artigos 31 e 32 da proposta do CNE têm como objetivo proporcionar programas de qualificação para o magistério a portadores de diplomas de cursos de graduação plena, sendo que no primeiro caso para atuarem na Educação Básica e no segundo, para atuarem na Educação Profissional Básica e Técnica. Já que a única diferença entre elas é a área de atuação, poderiam ser objeto de uma mesma regulamentação.

O CNE, na condição de órgão de Estado com representação da sociedade civil organizada, tem se constituído num espaço

de diálogo, e muitas vezes de confronto, de interesses governamentais e dos diversos segmentos nele diretamente representados, ou que se fazem ouvir: conselhos profissionais, sindicatos, associações de profissionais, IES públicas, comunitárias e privadas, empresas e organizações não-governamentais e outros. Essa diversidade de interesses e objetivos, muitas vezes conflituosa, precisa ser administrada de modo que as decisões tomadas contemplem as reivindicações melhor fundamentadas e mais consensuais, sem que, entretanto, o Conselho abra mão do cumprimento do seu papel institucional de normatizar e deliberar sobre as questões relativas à organização e ao funcionamento da Educação Básica e Superior.

Outro aspecto que deveria se sobrepôr aos conflitos de interesses é o do estrito cumprimento da legislação federal e a preservação de uma coerência interna em relação ao conjunto dos seus próprios atos normativos.

Artigo recebido em: 06/07/2004.

Aprovado para publicação em: 19/07/2004.

The National Advice of Education and the Curricular Lines of direction for Ensino de Graduação: hesitations, contradictions and mistakes

Abstract: This article analyzes the present situation of the Curricular Directives policy of the Ministry of Education and the National Education Council (CNE) for undergraduate courses. It points out the problems resulting from the delay in its approval, identifying contradictions among the several ruling acts and commenting on the contents of the CNE proposal of unifying Directives for courses in educational area.

Keywords: Curricular Directives; Higher Education; Undergraduate Courses; Educational Policy; Educational Law.

El Consejo Nacional de la Educación y las líneas del plan de estudios de la dirección para educación superior: vacilaciones, contradicciones y equívocos

Resumen: Este artículo analiza la situación actual de la política del plan de estudios de los directorios del Ministerio de la Educación y del Consejo de Educación Nacional (CNE) para los cursos del estudiante. Precisa los problemas que resultan de retrasar en su aprobación, identificando contradicciones entre los varios actos predominantes y comentando respecto al contenido de la oferta de CNE de los directorios de la unificación para los cursos en educativas de área.

Palabras claves: Directivas curriculares; Educación Superior; Cursos del Estudiante; Política Educativa; Ley Educativa.

REFERÊNCIAS:

BRASIL. Lei nº LDB 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Disponível em: <<http://www2.senado.gov.br/sf/legislacao/legisla/>> Acesso em: 04 jul.2004

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Consulta pública. **Documento preliminar**. Disponível em: <www.mec.gov.br/cne/pdf/preliminar.pdf>. Acesso em: 4 jul. de 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação**: pareceres e resoluções. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/Sesu/diretriz.shtm#diretriz>>. Acesso em: 4 jul. de 2004.

CURY, C. R. J. **A formação docente e a educação nacional**. Disponível em:<<http://www.mec.gov.br/cne/pdf/conselheiro.pdf>>. Acesso em: 4 jul. de 2004.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Brasília-DF, 2001.

Sobre a autora:

²Márcia Pontes

Mestra em Educação, Michigan University, EUA. Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia da disciplina Organização da Educação Brasileira.

E-mail: martes@ufba.br

Endereço Postal: Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação. Av. Reitor Miguel Calmon, s/n, Vale do Canela, Salvador/BA, Brasil. CEP.:40110-100.

Formação do enfermeiro: perfil e competências no âmbito da gerência

Benedito Fernandes da Silva Filho¹

Cátia Maria Romano Madureira²

Maria José Santos Teles³

Resumo: Trata-se de um estudo descritivo no qual se procurou traçar o perfil e as competências do enfermeiro no âmbito da gerência. Para tanto, foram realizados encontros e oficinas com professores de administração de enfermagem da Bahia, quando se definiu uma proposta preliminar, que foi encaminhada às Escolas de Enfermagem de todas as regiões do Brasil. Após devolução do referido material, foi elaborado um documento base, contendo o perfil e as competências gerenciais dos graduandos de enfermagem sendo apresentado, durante o III Encontro Nacional de Docentes de Enfermagem sediado pelo 54º CBEn-Congresso Brasileiro de Enfermagem que ocorreu na cidade de Fortaleza/CE. Dessa forma houve a consolidação do perfil e competências na formação do enfermeiro em âmbito nacional.

Palavras-chave: Formação do enfermeiro; Competências gerenciais.

INTRODUÇÃO

A reforma educacional implementada no Brasil a partir da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n.º 9.394/96 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação profissional, consubstanciadas no parecer da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE) n.º 16/99, assume como concepção orientadora o modelo das competências entendidas enquanto ações e operações mentais que articulam os conhecimentos ("o saber"), as habilidades ("o saber fazer") e os valores e atitudes ("o saber ser"), constituí-

dos de forma articulado e mobilizados para enfrentar problemas em uma dada situação.

Perrenoud (1999) conceitua competências como uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles.

Segundo o autor acima citado, a abordagem por competências, junta-se às exigências da focalização sobre o aluno, da pedagogia diferenciada e dos métodos ativos, pois convida, firmemente, os professores a:

- Considerar os conhecimentos como recursos a serem mobilizados;
- Trabalhar regularmente por problemas;
- Criar ou utilizar outros meios de ensino;
- Negociar e conduzir projetos com seus alunos;
- Adotar um planejamento flexível, indicativo e improvisar;
- Implementar e explicitar um novo contrato didático;
- Praticar uma avaliação formadora em situação de trabalho;
- Dirigir-se para uma menor compartimentação disciplinar.

Assim, o desenvolvimento de competências tem como proposta metodológica central a resolução de problemas tendo em vista que

a sua construção se dá em situações concretas. No processo educativo, desenvolver competências implica em citar a autonomia como princípio norteador, permitindo ao aluno criar, inovar, buscar formas coletivas de transformação da realidade em que está inserido.

A pesquisa, que vem sendo realizada por Kuenzer (2003), permite compreender o conceito de competências como a capacidade de agir em situações previstas e não previstas, com rapidez e eficiência, articulando conhecimentos táticos e científicos a experiências de vida e laborais vivenciadas ao longo das histórias de vida. Ele tem sido vinculado à idéia de solucionar problemas, mobilizando conhecimentos de forma transdisciplinar a comportamentos e habilidades psicofísicas, e transferindo-os para novas situações, supõe, portanto, a capacidade de atuar mobilizando conhecimentos.

Nessa perspectiva, é possível concluir que embora os conhecimentos estejam integrados às competências, com elas não se confundem. Para diferenciá-los é preciso articulá-los aos dois momentos que se relacionam no conceito de práxis: a teoria e a ação. E, a partir desta diferenciação, compreender a especificidade do trabalho educativo escolar para que se possa verificar a possibilidade de desenvolver competências a partir da escola.

Ainda de acordo com Kuenzer (2003), cabe às escolas, desempenhar com qualidade seu papel na criação de situações de aprendizagem que permitam ao aluno desenvolver as capacidades cognitivas, afetivas e psicomotoras relativas ao trabalho intelectual, sempre articulado, mas não reduzido, ao mundo do trabalho e das relações sociais,

com o que, certamente, estarão dando a sua melhor contribuição para o desenvolvimento de competências na prática social e produtiva.

Para Berger (1998), não existe, ainda, no Brasil, nenhuma experiência de práticas pedagógicas inovadoras na formação por competência. Na sua percepção, competência compreende esquemas, isto é, ações e operações mentais de caráter cognitivo, sócioafetivo ou psicomotor, que mobilizados e associados a saberes teóricos, ou experienciais, geram habilidades, ou seja um fazer. Portanto, o conhecimento em profundidade e a análise detalhada das funções do processo de produção, permitem especificar, que competências devem ter sido construídas por um profissional para realizar uma atividade. Entretanto, estas competências embora se refiram a esquemas mentais mais globais, devem ser textualizadas em cada área profissional em uma primeira estância e em cada subfunção profissional na prática pedagógica. Nesta etapa pode-se correr o risco da abstração profunda, ocorrendo, assim, a generalidade, ou a detalhação minuciosa a ponto de confundir competência com tarefa.

O modelo das competências profissionais começa a ser pensado no mundo do trabalho nos anos oitenta, num cenário de crise estrutural do capitalismo. Esta crise aflora a partir do esgotamento do modelo Taylorista/Fordista; da alta competitividade financeira; da concentração de capitais devido às fusões empresariais além, sobretudo, da crise do trabalho assalariado e do contrato social.

Nesta mesma época, a Europa iniciava um processo de reformulação dos sistemas

nacionais de formação profissional e de formação geral tendo como base o enfoque das competências, com o objetivo não só de adequar a formação profissional aos requisitos da nova divisão internacional do trabalho, mas de unificar os sistemas de formação profissional, tornando possível a disponibilidade e transferibilidade dos trabalhadores que passariam a ter livre acesso no mercado de trabalho setorial, intrasetorial, nacional e internacional, nesta etapa do capitalismo desregulado, aberto sem fronteiras (DELUIZ, 2001).

No Brasil, o paradigma oficial de preparação do trabalhador começou a ser divulgado pelo Governo Federal a partir de 1995, através de documentos veiculados pelo Ministério do Trabalho (MT), entre eles o intitulado "Habilidades, questão de Competências ?" afirmando ter sido o trabalho solitário, apoiado em destrezas, substituído por um trabalho no qual a comunicação no coletivo de trabalhadores se torna imprescindível (BRASIL, 1996).

Segundo o mesmo documento do MT, até recentemente as instituições de formação profissional procuravam qualificar seus alunos para postos de trabalho, chamados de ocupações, que demandavam um sabertécnico configurado em conhecimentos, habilidades e atitudes, hoje, porém, tal saber estaria se transformando em decorrência das inovações tecnológicas e das novas formas de organização do trabalho, com a qualificação dando lugar à idéia de competências.

Ferretti (1997) trata da diferenciação entre o conceito de qualificação e o de competência, apontando para as múltiplas dimensões do primeiro, que compreende a

qualificação do emprego, explicitada como o conjunto de exigências definidas a partir do posto de trabalho; qualificação do trabalhador, explicitada como o conjunto de atributos dos trabalhadores e tida como mais ampla, por incluir qualificações sociais ou táticas, e a qualificação como relação social, que o autor observa ser historicamente referida entre capital e trabalho e que melhor expressa a concepção de força de trabalho como mercadoria.

Portanto, observa-se que o modelo das competências surge como uma estratégia gerencial, objetivando racionalizar, otimizar e adequar a força de trabalho frente às novas exigências do mundo do trabalho.

Diante do atual cenário político-social, evidencia-se a necessidade de preparar trabalhadores com uma visão mais generalista do que especialista do processo de trabalho, sendo considerados "polivalentes" a fim de atender às constantes mudanças e "surpresas" do sistema produtivo. Desta forma, tenta-se assegurar a empregabilidade desses trabalhadores, enfrentando, sobretudo o cenário de desemprego e achatamento salarial.

Existem diferentes concepções sobre o modelo de competências, que nos fazem compreender melhor a organização delas nos currículos, em particular o do curso de enfermagem.

Para Deluiz (2001), essas concepções nos remetem à existência de algumas matrizes teórico-conceituais ancoradas em modelos epistemológicos que as fundamentam, podendo ser identificadas como: a matriz condutivista ou behaviorista, a

funcionalista, a construtivista e a crítico-emancipatória.

As duas primeiras estão diretamente ligadas à ótica do Mercado, formulando competências a serem construídas como intermináveis listas de tarefas. Sua perspectiva economicista, individualizadora, descontextualizada e a-histórica limita o currículo, estreitando a formação do trabalhador (DELUIZ, 2001).

Frente ao conceito muito mais rico de qualificação como construção social, Ferretti (2002) reafirma o que foi salientado por Deluiz (2001), ou seja, que o modelo de competência é estreito, ainda que seu objetivo seja o de preparar o trabalhador polivalente, tanto técnica quanto socialmente, para atividades mutáveis e sujeitas a imprevistos.

Para os autores supracitados esse modelo implicam a exacerbação dos atributos individuais em detrimento das ações coletivas na construção das identidades e espaços profissionais.

A lógica do modelo de competências é a de que tudo o que ocorre no campo profissional se torna responsabilidade individual, desde a empregabilidade até a definição dos negócios em que o trabalhador irá se envolver, passando pelo tipo de treinamento, velocidade de promoção, salário, viagens, entre outros.

O que move a carreira individual é a sua carteira de competências, a ser constantemente renovada (FERRETTI, 2002).

Percebe-se, ainda, a sensação de culpa que tal modelo gera no trabalhador quando

excluído do sistema produtivo, levando-o ao sentimento de "incompetência", "incapacidade" e "improdutividade". Portanto, a etiologia da crise do desemprego e do achatamento salarial, deixa de ser do Estado passando para o trabalhador "incompetente".

Quanto, à matriz construtivista, atribui importância não só à constituição de competências voltadas para o mercado, mas direcionadas aos objetivos e potencialidades do trabalhador. Considera o trabalho em suas dimensões e relações contextuais, buscando a construção de competências coletivas. Apresenta, portanto, uma concepção mais ampliada de formação, porém, minimiza a sua dimensão política (DELUIZ, 2001).

A matriz crítico-emancipatória ainda está em construção. Essa matriz considera as competências humanas contextualizadas, historicamente definidas e individuais, e coletivamente constituídas. Enfatiza a construção de competências para a autonomia e para a emancipação de relações de trabalho não alienadas, para a compreensão do mundo e para a sua transformação. Busca construir competências para uma ação autônoma e capaz nos serviços produtivos, mas, igualmente, voltada para o desenvolvimento de princípios universalistas: igualdade de direitos, justiça social, solidariedade e ética no mundo do trabalho e da cidadania (DELUIZ, 2001).

Diante do exposto, acreditamos na necessidade urgente de repensarmos um novo conceito de competência, que considere o desenvolvimento do trabalhador de forma integral e ampliada, articulando

as dimensões sociais e políticas ao seu processo de trabalho.

Partimos, portanto, da compreensão de que as competências do trabalhador devem ser construídas, coletivamente, considerando o cenário de embates políticos em torno de seu significado social.

Para atender a essas transformações hodiernas do mundo do trabalho, desde 1997, vêm sendo realizados pela Associação Brasileira de Enfermagem (ABEn) e instituições de ensino, encontros de docentes das disciplinas que envolvem o ensino de Administração de Enfermagem. A partir de 2000, estes encontros aconteceram durante os Congressos Brasileiros de Enfermagem (CBEn) em Recife e em Curitiba respectivamente, tendo o último ocorrido no 54º CBEn em Fortaleza, organizado pela Associação Brasileira de Enfermagem - seção Bahia e o Grupo de Estudos e Pesquisas em Administração dos Serviços de Enfermagem (GEPASE) da Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia (ENCONTRO..., 2000), (ENCONTRO..., 2001), (ENCONTRO..., 2002).

A proposta desse estudo é a de contribuir na construção do currículo dos cursos de graduação em enfermagem segundo o modelo das competências, oportunizando o desenho de estratégias metodológicas que possibilitem aos graduandos de enfermagem atingirem as competências gerenciais necessárias ao efetivo desempenho da profissão.

Dessa forma, definiu-se o seguinte objetivo para esse trabalho: *Divulgar o perfil do enfermeiro no âmbito da gerência e as competências mínimas dos graduandos*

nos aspectos gerenciais em enfermagem, consolidados durante o 54º (CBEn) Fortaleza.

MATERIAIS E MÉTODOS

1ª Etapa - Criação de um Grupo de Trabalho: ABEn-Bahia e GEPASE/EEUFBA com objetivo de coordenar o processo de organização do III Encontro de Docentes de Administração em Enfermagem.

2ª Etapa - Realização do 1º Encontro Baiano dos Docentes de Administração em Enfermagem, como primeiro espaço (laboratório) para discussão sobre "Competências Gerenciais do Enfermeiro na Graduação". (Participação de Docentes da: Universidade Federal da Bahia, Universidade do Estado da Bahia, Universidade Estadual de Feira de Santana e Universidade Católica do Salvador).

3ª Etapa - Realização de uma Oficina (grupo de trabalho e convidados especiais) para análise da proposta emanada do Encontro e após análise foi elaborado o Termo de Referência "Competências Gerenciais na Formação do Enfermeiro na Graduação", para debate nacional e construção de textos sobre premissas básicas para definição de competências gerenciais e sua análise no cenário político econômico e social.

4ª Etapa - Encaminhamento do Termo de Referência e dos textos de apoio para 54 Escolas de Enfermagem da Rede Pública (Estadual e Federal) do Brasil com o objetivo de ampliar o debate e sugestões em âmbito nacional, tendo havido apenas retorno de 15 Escolas.

5ª Etapa - Sistematização das Sugestões enviadas e elaboração do documento base

para discussão e aprovação na plenária do III Encontro Nacional de Docentes em Administração de Enfermagem no 54º CBEn em Fortaleza - Ceará.

RESULTADOS

Foi aprovado um Documento base durante as discussões ocorridas no III Encontro Nacional de Docentes em Administração de Enfermagem no 54º CBEn em Fortaleza -Ceará, intitulada de *Perfil e Competências Gerenciais na Formação do Enfermeiro na Graduação* (ENCONTRO..., 2002).

Nesse documento os professores de Administração em Enfermagem representantes das Universidades nas diversas regiões do país, sistematizaram as principais competências de enfermagem no âmbito gerencial, definindo-as com base no perfil esperado do futuro enfermeiro.

Após ampla discussão e entendendo que cada região do Brasil tem características econômicas, sociais, políticas e culturais distintas, foram elaboradas competências mínimas, objetivando manter a condução do processo pedagógico da administração em enfermagem dentro de princípios gerais, procurando uniformizar, dentro do possível o processo pedagógico para a gerência de enfermagem, visando, assim, manter um eixo condutor para as diversas instituições do ensino superior de enfermagem do país.

O referido Documento foi enviado para todos os professores de administração em enfermagem das universidades brasileiras que participaram do Encontro.

Dessa forma, explicitamos abaixo o perfil

e as competências mínimas do graduando em enfermagem no âmbito da gerência:

Perfil do enfermeiro no âmbito da gerência

Atuar como gerente e líder da equipe de Enfermagem e de Serviços de Saúde, participando do Planejamento, Organização, Avaliação e Gestão de recursos, objetivando atender às reais necessidades de saúde da população a partir do perfil epidemiológico e ampliando a sua participação no processo de gestão.

Competências gerenciais mínimas do enfermeiro no âmbito da gerência

1. Analisar as políticas sociais e de saúde (nacional, estadual e local) e sua influência na organização da atenção à saúde;
2. Distinguir as características dos modelos de atenção à saúde no Brasil e suas implicações políticas nas diversas áreas de assistência;
3. Identificar e analisar criticamente os programas oficiais voltados para o controle de doenças e a participação da enfermagem;
4. Discutir e utilizar os princípios éticos e legais na tomada de decisão e nas relações interpessoais nos Serviços de Saúde;
5. Analisar e mobilizar mecanismos existentes para o controle social em saúde;
6. Analisar os elementos constitutivos do processo de trabalho em saúde e na Enfermagem no âmbito da prevenção de doenças recuperação e promoção da saúde;
7. Correlacionar as influências da evolução do pensamento administrativo na prática gerencial dos serviços de saúde e de enfermagem;
8. Identificar os elementos políticos e tecnológicos compreendidos no processo administrativo;

9. Reconhecer as políticas de Recursos Humanos, e seus determinantes, definidos a partir da reforma sanitária como setor estratégico para a mudança do modelo de atenção à saúde;
10. Implementar e intervir na política de RH estabelecida para qualificar e garantir infra-estrutura para o profissional de saúde no que se refere à promoção da saúde, prevenção de acidentes, doenças ocupacionais e qualidade de vida no trabalho.
11. Entender a lógica de remuneração do trabalho dos profissionais de saúde e do processo de desregulamentação do trabalho e seu reflexo na produção de serviço de enfermagem;
12. Compreender e aplicar o processo do dimensionamento de pessoal de enfermagem;
13. Conhecer, analisar e aplicar os instrumentos de avaliação de desempenho do pessoal de enfermagem;
14. Planejar, realizar e avaliar ações de educação permanente dos trabalhadores de enfermagem com vistas a sua qualificação;
15. Trabalhar em equipe, conduzir trabalho de grupo entendendo toda a equipe de enfermagem como co-participante do processo de trabalho gerencial;
16. Promover a integração e a mediação entre os gestores e equipe de enfermagem sob sua administração;
17. Estabelecer relações de trabalho de caráter multidisciplinar e multiprofissional como estratégia do enfrentamento dos problemas de saúde;
18. Incentivar e utilizar a liderança na condução do processo de trabalho da equipe de enfermagem;
19. Analisar o processo de comunicação dialógica com os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem;
20. Planejar, implementar e avaliar estratégias resolutivas dos problemas de saúde visando as medidas de prevenção de doenças, promoção/proteção e recuperação da saúde de indivíduos, família e comunidade;
21. Planejar implementar e avaliar ações e estratégias resolutivas dos problemas nos serviços de saúde e de enfermagem;
22. Analisar a estrutura física e organizacional dos serviços de saúde e de enfermagem, verificando suas condições e relações de trabalho, visando intervenções para melhorias no processo de trabalho;
23. Conhecer, compreender e participar das negociações existentes nos serviços de saúde para garantir o suprimento de recursos viabilizadores da assistência de enfermagem;
24. Elaborar e executar o plano de supervisão da equipe de enfermagem;
25. Utilizar os princípios do sistema de informação e informatização na organização dos serviços de saúde de enfermagem;
26. Aplicar as funções administrativas no gerenciamento de recursos materiais nos serviços de saúde;
27. Conhecer os sistemas de avaliação, identificando os princípios e indicadores da administração de qualidade na produção dos serviços e ações de enfermagem;
28. Conhecer o processo de Auditoria e Consultoria em Enfermagem;
29. Conhecer os elementos que compõem os custos da assistência de enfermagem;
30. Conhecer o processo de acreditação hospitalar no Brasil;
31. Gerenciar o cuidado de enfermagem em todos os processos de trabalho em saúde.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista a necessidade de um novo olhar na formação do profissional enfermeiro em nível gerencial, para que ele possa enfrentar os constantes desafios e incertezas da atualidade, a elaboração de suas competências construídas de forma coletiva (vários atores envolvidos) e articuladas nacionalmente com as dimensões sociais e políticas do seu processo de trabalho, o evento constituiu-se num passo importante na construção de um Projeto Político Pedagógico pelas Escolas de Enfermagem, atendendo assim aos novos paradigmas da educação e aos atuais anseios da profissão, possibilitando aos graduandos de enfermagem atingirem as competências gerenciais necessárias ao efetivo desempenho da profissão.

Artigo recebido em: 09/09/2003.

Aprovado para publicação em: 18/02/2004.

The training of nurses: profile and competence in the field of management

Abstract: This is a descriptive study of the managerial profile of nurse's. In order to do so, meetings and workshops were held with teachers of nursing administration in Bahia with the participatoin of nursing schools in all regions of Brazil. After the return of surveys, a basic document was prepared, containing the profile and the management competence of undergraduate students of nursing, presented in the III National Meeting of Teachers of Nursing, organized by 54° CBen (Brazilian Congress of Nursing) in Fortaleza which provided a profile of the quality of training of nurses nationwide.

Keywords: Training of nurse; Health care management

Formación del enfermero: perfil y capacidad en el campo de la gerencia

Resumen: Éste es un estudio descriptivo en el cual se buscó trazer el perfil y las competencias

del enfermero en el campo de la gerencia. Para eso se realizaron reuniones y talleres con profesores de administración de enfermería de Bahía, cuando se definió la propuesta preliminar, que fue enviada a las escuelas de enfermería de todas las regiones del Brasil. Luego de la devolución del material mencionado, fue elaborado un documento base, conteniendo el perfil y las competencias gerenciales de los estudiantes de enfermería, siendo presentado durante el III Encuentro Nacional de Docentes de Emfermería, organizado el por 54° CBen (Congreso Brasileño de Enfermería desarrollado en la ciudad de Fortaleza). De esa forma hubo una consolidación del perfil y las competencias en la formación del enfermero en el ámbito nacional.

Palabras claves: Formación del enfermero; Competencias gerenciales

REFERÊNCIAS

BERGER FILHO, Ruy Leite. Formação em competências numa concepção inovadora para a formação tecnológica In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DOS PAISES DO MERCOSUL, 5., 1998, Pelotas, RS. **Anais...** Pelotas: MEC/SEMTEC/ETFP, 1998.

ENCONTRO DOS DOCENTES DE ADMINISTRAÇÃO DOS SERVIÇOS DE ENFERMAGEM, 1., 2000, Recife. **Relatório.** Recife, 2000. Encontro realizado durante o 52° Congresso Brasileiro de Enfermagem.

ENCONTRO DOS DOCENTES DE ADMINISTRAÇÃO DOS SERVIÇOS DE ENFERMAGEM, 2., 2001, Curitiba. **Relatório.** Curitiba, 2001. Encontro realizado durante o 53° Congresso Brasileiro de Enfermagem.

ENCONTRO DOS DOCENTES DE ADMINISTRAÇÃO DOS SERVIÇOS DE ENFERMAGEM, 2., 2002, Fortaleza. **Relatório.** Fortaleza, 2001. Encontro realizado durante o 54° Congresso Brasileiro de Enfermagem.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, DF, 1996a. Disponível em: <http://www2.senado.gov.br/sf/lesgilação/lesgila/Acesso> em: 09 de set. de 2004.

_____. Ministério do Trabalho. Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional. **Habilidades, questão de competências?** Brasília-DF, 1996.

_____. Parecer CEB-CNE n°. 16, de 05 de outubro de 1999. Diretrizes curriculares para a educação profissional de nível médio. **Documenta**, Brasília-DF, n.457, p.3, out.1999.

DELUIZ, Neise. O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 27, n.3, p.3-25, set/dez, 2001.

FERRETTI, Celso João. Comentários sobre o documento: diretrizes curriculares para a educação profissional de nível técnico/ MEC/CNE. **Caderno da Segunda Oficina de Planejamento Estratégico**. Natal: [s.n.], 2002.

_____. Formação profissional e reforma do ensino técnico no Brasil: anos 90. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.18, n.59, p.225-269, ago. 1997.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Conhecimento e competências no trabalho e na escola**, Rio de Janeiro, 2003. Disponível em:<<http://www.anped.org.br/25/sessoes/especiais/acaciazenei dakuenzer.doc>> Acesso em: 12 mar. 2003.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas do Sul, 1999.

Sobre os autores:

¹*Benedito Fernandes da Silva Filho*
Acadêmico de Enfermagem da Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia (EEUFBA). Bolsista de Iniciação Científica CNPq/GEPASE. Monitor da Escola Florence de Enfermagem. E-mail: benienf@connectmed.com.br

Endereço Postal: Largo da Vitória, n. 66, Vitória, Salvador/BA, Brasil. CEP: 40130-116

²*Cátia Maria Romano Madureira*
Mestra em Enfermagem, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Administração dos Serviços de Enfermagem (GEPASE). Professora da Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia (EEUFBA). E-mail: eenfba@ufba.br

³*Maria José Santos Teles*
Mestra em Enfermagem, Universidade Federal da Bahia (UFBA). Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Administração dos Serviços de Enfermagem (GEPASE). Professora da Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia (EEUFBA). E-mail: eenfba@ufba.br

Endereço Postal: Universidade Federal da Bahia Escola de Enfermagem. Depto.de Enfermagem Médico-Cirúrgica. Campus Universitário do Canela, Canela, Salvador/BA, Brasil. CEP: 40110-060.

Instruções editoriais para autores

A GESTÃO EM AÇÃO (GA) é uma publicação quadrimestral e irá considerar para fins de publicação trabalhos originais que sejam classificados em uma das seguintes modalidades:

- Resultados de pesquisas sob a forma de artigos;
- Ensaios;
- Resumos de teses;
- Dissertações;
- Monografias;
- Estudos de caso.

Os trabalhos deverão ser entregues em três vias impressas e em disquete WinWord 7.0 ou superior (contendo o texto completo, tabelas etc.). A aceitação para publicação de qualquer trabalho está subordinada à prévia aprovação do Conselho Editorial da GA e ao atendimento das condições especificadas.

- Devem estar de acordo com a NBR6022/2003, norma referente a artigo em publicação periódica científica impressa.
- Devem ter entre 8 e 20 páginas e obedecer o seguinte formato: papel tamanho A4; espaçamento de 1,5 linhas; margens 2,5cm; fonte Times New Roman 12 e parágrafo justificado. Na etiqueta do disquete deverá constar o título do trabalho, o nome do autor, a instituição a que está vinculado, e-mail e telefone de contato.
- Os dados **sobre o autor** (nome completo, endereço postal, telefone, e-mail, titulação acadêmica, cargo, função e vinculação institucional) e o título completo do artigo, devem ser colocados em página de rosto. Mestrandos e doutorandos devem indicar o nome dos seus orientadores. Na primeira página do texto deve constar o título completo do artigo, omitindo-se o nome do autor.
- As **citações e notas** devem ser apresentadas de acordo com a NBR 10520/2002.
- Citações curtas: integradas ao texto, entre aspas, seguidas de parênteses com o sobrenome do autor, ano da publicação e indicação da página. Citações longas: serão separadas do texto (parágrafo único), corpo menor que o do texto, espaço simples, com indicação do autor, ano e página.
- As menções a autores, no decorrer do texto, devem seguir o sistema de citação Autor/Data (Ver NBR 10520/2003).
- **Figuras, gráficos, tabelas, mapas** etc. devem ser apresentados em folhas separadas do texto (com a devida indicação dos locais onde serão inseridos); devem ser numerados, titulados e apresentar indicações sobre as suas fontes.
- **Siglas e abreviações**, quando mencionadas pela primeira vez no texto deverão estar escritas por extenso.
- Os artigos podem ser apresentados em português, espanhol, francês ou inglês e devem ser acompanhados de um **resumo** informativo no idioma original e em inglês (*Abstract*), de até 10 linhas e de no máximo três palavras-chave (ver NBR 6028/1990, da ABNT).

-
- As **referências** bibliográficas devem ser completas, apresentadas ao final do artigo, em ordem alfabética, obedecendo às Normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas ABNT (NBR 6023/2002), por exemplo:

Monografias - autor; título; edição; impressão (local, editor e ano de publicação); descrição física (nº de páginas/volumes); série ou coleção.

Artigos em periódicos – autor; título; nome do periódico; local onde foi publicado; número do volume e do fascículo; páginas inicial e final do artigo; mês; ano.

ESTÊVÃO, C. V. A administração educacional em Portugal: teorias aplicadas e suas práticas. **Revista de Administração Educacional**, Recife, v.2, n.6, p.9-20, jul./dez.2000a.

Heller, Agnes. **O cotidiano e a história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS – INEP. **Ministro dá posse ao Conselho do FUNDEF**. 27 de maio de 1998. Disponível em:< <http://www.inep.gov.br/noticias/news>> Acesso em: 12 fev.2003

- Serão fornecidos, gratuitamente, ao autor principal de cada artigo cinco exemplares do número da revista em que seu trabalho foi publicado. A *Gestão em Ação* não se obriga a devolver os originais das colaborações enviadas. Os textos assinados são de responsabilidade de seus autores.
- As colaborações deverão ser encaminhadas para:

Revista Gestão em Ação
A/c Dra. Katia Siqueira de Freitas,
Universidade Federal da Bahia
Centro de Estudos Interdisciplinares para o Setor Público
Av. Adhemar de Barros, Campus Universitário de Ondina, Pav.IV – Salvador, BA.
Brasil CEP. 40.170-110, ou para o e-mail:liderisp@ufba.br.
website: <http://www.gestaoemacao.ufba.br>

Política Editorial Gestão em Ação (GA)

TÍTULO I - DO OBJETIVO

Art. 1º A Gestão em Ação (GA), editada sob a parceria e responsabilidade da Linha de Pesquisa Políticas e Gestão em Educação (LPGE), do Programa de Pós-Graduação em Educação da FAGED/UFBA e do Centro de Estudos Interdisciplinares para o Setor Público (ISP/UFBA)- tem por objetivo a difusão de estudos, pesquisas e documentos relativos à educação superior, à pós-graduação e aos processos da gestão, da educação presencial, aberta, continuada e a distância, bem como questões relativas às políticas públicas, planejamento, descentralização e municipalização do ensino, autonomia, avaliação e financiamento.

TÍTULO II - DO PÚBLICO ALVO

Art. 2º A Gestão em Ação (GA) tem como público-alvo docentes e alunos de pós-graduação, pesquisadores e gestores de instituições de ensino superior e de pesquisa, gestores de associações científicas e profissionais, dirigentes e técnicos da área da Educação e demais órgãos envolvidos na formação de pessoal e produção científica.

TÍTULO III - DAS RESPONSABILIDADES

Art. 3º As responsabilidades da Gestão em Ação (GA) serão exercidas por um Editor, um Conselho Editorial e um Comitê Científico.

§1º Exercerá a função de Editor um Professor Doutor vinculado à Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (FACED), ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA, à Linha de Pesquisa Políticas e Gestão em Educação (LPGE) e ao Centro de Estudos Interdisciplinares para o Setor Público (ISP), voluntariamente.

§2º Compete ao Editor:

- I. convocar e coordenar as reuniões do Conselho Editorial e do Comitê Científico;
- II. distribuir os artigos recebidos para publicação ao Comitê Científico e/ou aos consultores ad hoc;
- III. coordenar os trabalhos de editoração, produção e distribuição da revista.

Art. 4º Compete ao Conselho Editorial elaborar a política editorial do periódico.

§1º Integram o Conselho Editorial da revista 17 membros com mandato temporário:

I - um representante do ISP;

II - um representante da LPGE;

III - um representante da comunidade científica nacional e um representante da comunidade científica internacional, indicados pelo ISP;

IV - um representante da comunidade científica nacional e um representante da comunidade científica internacional, indicados pela LPGE;

V - um representante da comunidade científica nacional e um representante da comunidade científica internacional, indicados pelo PGP/LIDERE;

VI - um representante da comunidade científica nacional e um representante da comunidade científica internacional, indicados pelo Comitê Científico.

§2º Os membros do Conselho Editorial serão designados, com número igual de suplentes, para um mandato de dois anos, sendo possível a prorrogação de mandato.

§3º Não há limite de prorrogação do mandato de suplentes.

Art. 5º O Comitê Científico tem por competência emitir pareceres sobre as contribuições encaminhadas à GA e opinar sobre sua qualidade e relevância.

§1º O Comitê Científico será constituído por membros, escolhidos por sua competência acadêmica e científica em áreas relacionadas à pós-graduação, podendo ser substituídos a critério do Conselho Editorial.

Art. 6º Compete ao PGP/LIDERE, a LPGE e ao ISP manter a Secretaria-Executiva da GA sob a coordenação do Editor.

Art. 7º Compete à Líder de Publicações e Coleta de Dados do PGP/LIDERE a divulgação, editoração, produção gráfica, controle de assinantes e distribuição das versões eletrônicas e impressas da GA.

TÍTULO IV - DA PERIODICIDADE E DAS SEÇÕES DA REVISTA

Art. 8º A Gestão em Ação terá periodicidade quadrimestral e contará com as seguintes seções:

- Editorial;
- Estudos - divulga trabalhos de caráter acadêmico-científico (conforme especificado no Art.10º).

Art. 9º A revista terá divulgação impressa e eletrônica.

§1º A revista impressa será distribuída gratuitamente, a título de permuta, para programas de pós-graduação, pró-reitorias de pós-graduação e bibliotecas de instituições de ensino superior, órgãos públicos, mantendo possibilidade de subscrição para assinaturas.

§2º A publicação eletrônica da revista terá acesso gratuito.

TÍTULO V - DA ORIENTAÇÃO EDITORIAL

Art. 10º Serão aceitos trabalhos originais que sejam classificados em uma das seguintes modalidades: resultados de pesquisas sob a forma de artigos: ensaios; resumos de teses; dissertações; monografias; estudos de caso.

Art. 11º O autor será comunicado do resultado da avaliação do seu trabalho em até 90 (noventa) dias.

Art. 12º Serão remetidos a cada autor 05(cinco) exemplares do número em que for publicada a sua colaboração.

Art. 13º A publicação de artigos não é remunerada, sendo permitida a reprodução total ou parcial dos mesmos, desde que citada a fonte.

Art. 14º Os artigos assinados serão de responsabilidade exclusiva de seus autores, não refletindo, necessariamente, a opinião da GA/PGP/LIDERE/ISP/FACED.

Art. 15º A critério do Conselho Editorial da GA, poderão ser aceitas e publicadas colaborações em língua estrangeira.

Art. 16º Os originais podem ser adaptados para fins de editoração, em adequação às normas da GA.

Art. 17º As colaborações para a GA devem ser enviadas à redação, de acordo com as normas editoriais.

Art. 18º Toda autoria dos pareceres e dos artigos, durante o processo de avaliação, será mantida em sigilo.

TÍTULO VI - DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 19º Os casos omissos e as dúvidas suscitadas na aplicação do presente Regimento serão dirimidos pelo Conselho Editorial da GA.

Publicações Permutadas

AE AMBIENTE E EDUCAÇÃO
FURG

CADERNO CRH
EDUFBA

CADERNOS CAMILLIANI
Revista da São Camilo/ES

CADERNOS DE PESQUISA EM
ADMINISTRAÇÃO
USP

CADERNOS PPG-AU
UFBA

CADERNOS UFS
UFS

CIÊNCIA HOJE
Instituto CIÊNCIA HOJE

EDUCAÇÃO E SOCIEDADE
CEDES

EDUCAÇÃO EM FOCO: REVISTA DE
EDUCAÇÃO
UFJF

ENSAIO - Avaliação e Políticas Públicas
em educação
Fundação CESGRANRIO

FÊNIX
NUPEP/UFPE

FORUM CRÍTICO DA EDUCAÇÃO
Instituto Superior de Estudos Pedagógicos-ISEP

FÓRUM DE COORDENADORES
UMESP

GESTÃO EM REDE
CONSED

LINGUAGENS EDUCAÇÃO E SOCIEDADE
UFPI

O&S- ORGANIZAÇÃO E SOCIEDADE
UFBA

QUAESTIO - REVISTA DE ESTUDOS DE
EDUCAÇÃO
UNISO

REVISTA AVALIAÇÃO
RAIES/UNICAMP

REVISTA BRASILEIRA DE POLÍTICA E
ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO
**Associação Brasileira de Educação Política
e Administração da Educação-ANPAE**

REVISTA CANADART
UNEB/ABECAN

REVISTA CIÊNCIA & EDUCAÇÃO
UNESP

REVISTA CIENTÍFICA ECCOS
UNINOVE

REVISTA DA AATR
**Associação de Advogados de Trabalhadores
Rurais no Estado da Bahia - AATR**

REVISTA DA FAEEDA
UNEB

REVISTA DE CIÊNCIAS MÉDICAS E
BIOLÓGICAS
ICS/UFBA

REVISTA DE ESTUDOS UNIVERSITÁRIOS
UNISO

REVISTA DE EDUCAÇÃO
Centro de Estudos e Assessoria Pedagógica-CEAP

REVISTA DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO
UFS

REVISTA EDUCAÇÃO
PUC/RS

REVISTA EDUCAÇÃO
UNISINOS

REVISTA EDUCAÇÃO E LINGUAGEM
UMESP

REVISTA EDUCAÇÃO EM QUESTÃO
CCSA/UFRN

REVISTA EM ABERTO
INEP

REVISTA ESTUDO E DEBATE
UNIVATES/RS

REVISTA INTER-AÇÃO
UFG

REVISTA LINHAS CRÍTICAS
UnB

REVISTA LINHAS DO PROGRAMA DE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO E CULTURA
UDESC/SC

REVISTA PROPOSIÇÕES
UNICAMP

REVISTA REFLEXÃO E AÇÃO
UNISC/RS

REVISTA SÉRIE-ESTUDOS
UCDB/MS

TEIAS - REVISTA DA FACULDADE DE
EDUCAÇÃO DA UERJ
UERJ

REVISTA DE EDUCACIÓN - PAIDEIA
Universidad de Concepción - Chile

REVISTA DIÁLOGO IBEROAMERICANO
Universidad de Granada - Espanha

REVISTA DO FÓRUM PORTUGUÊS DE
ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL
**Universidade de Lisboa/Faculdade de
Psicologia e Ciências da Educação - Portugal**

REVISTA FUENTES
Universidad de Sevilla - Espanha

REVISTA PORTUGUESA DE EDUCAÇÃO
Universidade do Minho - Portugal

REVISTA PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E
CULTURA
Colégio Internato dos Carvalhos - Portugal

REVISTA TAREA
Asociación de Publicaciones Educativas-Perú