
gestão em ação

v.7 n.3 setembro/dezembro 2004
Salvador-BA

ISSN 1808-124X

Gest. Ação	Salvador	v.7	n.3	p.235-358	set./dez. 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 (IPE/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: Helane Monteiro de Castro Lima.

Normalização: Sônia Chagas Vieira (Coord.) 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: Helane Monteiro de Castro Lima e Léia Verônica de Jesus Barbosa.

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

Produção Editorial: Helane Monteiro de Castro Lima.

Impressão: Legal Editora Gráfica Ltda.

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

Quadrimestral

ISSN 1808-124X

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;

Sumários de Periódicos do Acervo FEUSP (<http://www.fe.usp.br/biblioteca/publicacoes/index.html>)

Afiliação 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 FACED/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: 1.500 exemplares

Circulação: janeiro 2005.

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

Sumário

Editorial	239
<i>Katia Siqueira de Freitas</i>	
Spirit and participative leadership towards school improvement	241
<i>Robert Girling</i>	
Satisfacción en el trabajo de los directores de escuelas secundarias públicas de la región de Jacobina (Bahia-Brasil)	249
<i>Jeronimo Jorge Cavalcante Silva</i>	
Um encontro entre o ser pesquisador e sua dimensão afetiva	265
<i>Geida Maria Cavalcante de Sousa</i>	
A função social da escola no contexto atual: a experiência de duas escolas públicas paulistas	279
<i>Maria Teresa Benincasa Turtelli Gil de Souza</i>	
A outra face da qualificação profissional: uma análise qualitativa de anúncios de cursos profissionalizantes	291
<i>Sônia Maria Guedes Godim</i>	
<i>Alexandra Flávio Bunchaft</i>	
<i>Fernanda Roberta Menezes Brain</i>	
Las buenas escuelas en contextos de pobreza	309
<i>Liliana Jabif</i>	
Os mecanismos de distribuição de poder no âmbito da escola	321
<i>Lourdes Marcelino Machado</i>	
<i>Katia Siqueira de Freitas</i>	
<i>Sueli Menezes Pereira</i>	
<i>Carmem de Britto Bahia</i>	
<i>Mara Schwingel</i>	
<i>Maíldes Fonseca de Menezes</i>	

Discussão acerca do artigo Efeitos e Impacto do Fundef na Rede Municipal de Ensino de Salvador	337
<i>Robert Verhine</i>	
Instruções editoriais para autores	353
Política Editorial Gestão em Ação (GA)	355
Publicações Permutadas	357

Editorial

Prezados leitores,

Estamos encerrando mais um ano de publicação, pensando no percurso passado e no percurso futuro. Como será o próximo ano? que mudanças estaremos enfrentando em 2005? Em que direção a produção científica acontecerá? Como serão os artigos? Que temas escritores e leitores privilegiarão? Que caminhos o Conselho Editorial e o Comitê Científico da GA definirão? Estas reflexões permeiam os diálogos entre nossos colegas colaboradores, pesquisadores e professores, formadores de formadores em educação. Decorrem do diálogo travado ao longo de 2004 e trazem a baila razão e sentimentos vivenciados. A separação entre razão, religião, sentir, pensar e fazer floresce com a emancipação da ciência como manifestação da razão pura. Mas, a essência da natureza humana envolve também o emocional e a satisfação das pessoas com suas atividades. Desse modo, numa dada situação, o ser humano age e reage com o intelecto e com sentimentos de prazer ou desprazer. A objetividade científica continua sob discussão e com frequência a literatura retoma a discussão sobre a subjetividade nas ações aparentemente mais objetivas. Essas relações estão contempladas em alguns dos textos deste número.

Ligando emoção, sentimento, espiritualidade e ação, o artigo do professor Robert Girling fala sobre liderança, fontes de inspiração espiritual, valores e a intrigante pergunta de Davidson: como poderemos estar completamente engajados no trabalho e ainda sermos livres? Este desafio persegue algumas gerações de filósofos e trabalhadores dedicados ao tema. A satisfação no trabalho é estudada por Jerônimo Silva que busca entender fatores que influenciam a percepção de trabalhadores da educação sobre o tema. Ele estuda as prioridades de especialistas e gestores escolares. Em linha de trabalho semelhante, Geida Sousa relaciona o ser pesquisador com a dimensão afetiva, refletindo sobre as diversas concepções que permeiam o aprender e o aprendente. Ela defende que a atividade de pesquisa perpassa todo curso de formação de professores já na graduação. Maria Teresa Souza discute a função social da escola do ponto de vista do objeto científico e do objeto social. Sônia Gondim, Alexandra Bunchaft e Fernanda Brain analisam, qualitativamente, os requerimentos do mercado de trabalho tendo em vista o desenvolvimento de qualificação e competências, a relação com os cursos profissionalizantes e o marketing desses. Elas afirmam que a proliferação desses cursos “nutre-se da incerteza que o trabalhador vivencia atualmente”.

Liliana Jabif pesquisou como escolas públicas baianas em contextos de pobreza desenvolvem a aprendizagem de seus alunos. O último artigo decorreu de uma pesquisa sobre o Estado da Arte em Gestão e Participação na Educação Básica, compreendendo o período de 1990 a 2002. Os autores focalizaram a ocorrência de referências aos mecanismos de distribuição de poder.

Encerrando este número, apresentamos uma polêmica correspondência que ocorreu entre o coordenador da pesquisa

sobre FUNDEF, publicada na Gestão em Ação, v.6, n.2 de 2003, e Secretaria Municipal de Educação de Salvador (SMEC) com relação a acuidade e o entendimento das informações por parte de um dos pesquisadores que teve seu texto veiculado nos volumes e número referidos. A publicação dessas correspondências atende a solicitação da Subsecretária de Educação da SMEC. Estamos, pois, efetivando a garantia do direito democrático de resposta aos informantes da pesquisa e aos pesquisadores.

Katia Siqueira de Freitas

Editor

Spirit and participative leadership towards school improvement

Robert H. Girling¹

Abstract: Effective organizations need to provide us with a sense of our value, to provide an opportunity to validate our reasons for our very existence. We look to our work as a place, which provides a sense of purpose and connection with colleagues and co-workers. Effective leaders are those who inspire us with their values and their actions. This article discusses the importance of leaders who create partnerships for building creative and spiritually based organizations in education and business. Music, poetry, and literature all help to build our spirit and contribute to a creative workplace.

Keywords: Effective organizations; Values; Spirit and participative leadership; School improvement.

INTRODUCTION

Perhaps one of the most important developments in recent years is the recognition that the quality of what organizations accomplish is contingent on how people who do the work feel about the workplace and the value of the work that they do. These factors are significant elements in defining who they are. And among the things that employees expect increasingly from their work, is a sense of meaning. This in turn has led to calls to

recognize the nature of our organizations as spiritual places, places that provide us with meaning in our lives. Increasingly we are asking the question "can our organizations and workplaces be places of fulfillment and transformation? Can we integrate our spiritual selves and needs with our work?"

An important question for us to consider in view of all that is happening in the world today is just what is the role of spirit in managing our schools, businesses and other organizations? Why is this important? Organizations are valuing systems. That is, they provide us with a multiplicity of reasons for our very existence. We look to our work as a place, which gives meaning to our lives in the form of our purpose. Organizations also provide us with connection with colleagues and co-workers. As Let Davidson (1997, p.20) notes in his book *Wisdom at Work*,

We are finally coming to recognize the existence of two equally valid, mutually interdependent bottom lines: business profit and individual well-being, organizational success and personal transformation.

We look to our leaders as sources of values and guidance. This is distinct from conventional views of leadership. Leaders help us to identify who we are and what we stand for and the why of what we are doing. The most effective leaders recognize and put us in touch with the nature of our spirit.

WHAT DO WE MEAN BY SPIRIT?

Before going further, it is important that we define what we mean by spirit. The spiritual, usually refers to the transcendent values, i.e. those that go beyond the materialistic world. Spiritual values are those, which transcend mere survival or meeting our everyday needs. It may mean opening oneself to a dialogue with philosophers of the ages who have sought to help us understand our larger purpose. Spirituality implies the desire to act rightly and responsibly, to be true to our higher order values. Spiritual leaders are those who want to be true to their values and act in accordance with them often at personal sacrifice.

Your spiritual self supports your creativity, guides you in your professional path, calms your anxieties and helps heal emotional wounds. Listening to ones spirit restores balance and leads to peace within and beyond ourselves.

An indicator of a person's sense of spirit or spirituality is whether they act with altruism and serve others. For example, a modern day spiritual leader, Mohandas Gandhi, eschewed the materialistic life and personal wealth in order to lead the Indian people to

a higher order conception of themselves. Peter Vaill (1998, p.217-218) in his book *Spirited leading and learning*, points to the critical place of the spiritual condition of leaders who

are experiencing stresses at a deep personal level that many of them cannot cope with, and they are taking actions in their organizations that in many cases reflect their fragile and embattled spiritual condition [...]

Vaill (1998, p.218-219) uses the term "spiritual condition" to refer to an individual's

fundamental meaning of who they are, what they are doing, and the contribution they are making [...] the degree to which the person acts on values that transcend the sheer material conditions and events of the world, that is, on values that are not contingent for their validity on these conditions and events.

In our interviews with leaders, we have noted a growing sense of disquiet about what they are doing and where they are going. There is a sense of spiritual disquiet or lack of harmony in this realm of their lives. This raises the question of just how individual and putative leaders can gain the spiritual balance they need to operate amidst the stresses and demands of the world of the twenty first century. Vaill suggest that there are two forces that may propel one to seek spiritual balance. First is the leader's "own desire to act rightly and responsibly." And the second is having ones actions scrutinized by others with respect to their values.

Taking the first of these elements, one's desire to act rightly, to have a sense of spirit may come from a variety of sources

both otherworldly as well as secular. Apart from traditional religious inspiration, building one's spirit can come from a variety of sources. Many of us find inspiration in literature, such as in Plato's *Republic*, Herman Hesse's *Siddhartha*, or reading William Wordsworth's *Ode to Tintern Abbey* or Stephen Spender's poem

"I Think of Those Who Were Truly Great"

I think continually of those who were truly great.
Who, from the womb, remembered the soul's history
Through corridors of light where the hours are suns,
Endless and singing. Whose lovely ambition
Was that their lips, still touched with fire,
Should tell of the Spirit, clothed from head to foot in song.

SOURCES OF SPIRITUAL INSPIRATION

As Spender suggests, music and song lies deep in our souls providing a rich and extensive source of spiritual inspiration. For example, the words of John Lennon's *Imagine* - entreat us to imagine a brotherhood of all the people - a clear call for the spiritual brotherly love.

Art too brings us to consider the meaning of beauty and the interaction of color, form and motion on canvas. In Marc Chagall's paintings the mystical and the magic of life glide along lifting us to higher levels of thought. Meanwhile, the impressionist artists together transformed the way we see and interpret the world around us - opening our eyes to beauty in the commonplace.

The humanities and the arts, in short, inspire us to consider the richness of what it means to be human so that when we act in organizational settings we do not forget what it means to be human.

However, we may also gain inspiration from the stories of others, from biography and case studies. Few of us have not been inspired by reading about the noble lives of others such as Abraham Lincoln or Mother Theresa. And for those who would manage organizations, it is helpful to read about others who have put their noble values into action in the workplace; business leaders such as the Brazilian industrialist, Ricardo Semler (1993), Max DePree (1987), CEO of Herman Miller, Inc. or Tom Chappell (1993), President of Tom's of Maine. Or we may find inspiration in the stories of small local organizations like the Exchange Bank of Santa Rosa, California which devotes 51 percent of its profits each and every year to provide scholarships to students to attend community college.

The value of these inspiring stories, of music, of literature and of art is that it helps us as leaders to reach into our very souls, "To remember the soul's history", in order to help us to overcome the dis-spiriting forces, those every day events that sap our energy. One does not have to look too far for examples of rancorous meetings, corporate malfeasance by the Enrons and Mac Donalds of the world. The mindless details of any

governmental bureaucracy undermines our spirit as we go around in endless circles without the feeling of accomplishing the noble goals we may have, be it providing a quality education for students or food for the needy.

WHERE DOES INSPIRATION LEAD US?

The burning question we must each answer is

How can I be fully engaged in work and yet free? How can I be immersed in the day to day life of family, work, friends, in the midst of an active urban environment, and be fully awake? How can I handle the endless details and pressures of responsible life and remain centered, peaceful, open, and loving? (DAVIDSON,1998,p.151).

In a sense this means letting playfulness into our work. Davidson (1998, p.174) observes

I love the Hindu interpretation that all life is the divine lila - the cosmic play of the supreme Self - enacted for its own enjoyment and entertainment. I would even venture to suggest that the ultimate purpose of life is play-that we are here to enjoy and share love with one another, and in this play to allow our creativity to generate the endless innovation in ideas, technology, products, and service that make up the real outcome of work.

The ability to exercise our creativity can have a profound transformational impact on our actions and productivity. Ricardo Semler (1993) has written extensively about this in his book *Maverick: The*

Success Story Behind the World's Most Unusual Workplace. He encouraged employees to suggest what they should be paid, to evaluate their bosses, to learn each other's jobs, and to tolerate dissent - even when divisive. He set up a profit-sharing system and insisted that the company's financials be published internally, so that everyone could see how the company was doing.

Semco hit some bumps and yet, despite a recession and staggering inflation in Brazil, the company grew, and, by 1993, Semler had a spirited turnaround story to tell. Semco's revenues have jumped from \$35 million to \$212 million in the last six years, and the firm grew from several hundred employees to 3,000 - with employee turnover of about 1 percent. The privately held firm has eight businesses, or, says Semler, "nine, depending on the week," having expanded into outsourcing management (for four of Brazil's five biggest banks), to environmental site remediation and engineering risk management.

Inspiration transforms us and enables us to expand and transform the lives of our coworkers. Spiritual leaders bring an awareness and acceptance of new possibilities in the workplace. They do this by empowering others, by listening, by living and practicing true participative management. Participative management calls for a leaders to have a capacity to listen to and embrace the views, experiences and values of others (VAILL, 1998, p.222). This helps us to

remove the constraints the past imposes on us and for us and those around us to see new possibilities and new openings for action, which transcends the limits of the organization.

As we said earlier organizations are valuing systems. Effective organizations need to provide us with a sense of our value, to provide an opportunity to validate our reasons for our very existence. We look to our work as a place, which provides a sense of purpose and connection with colleagues and co-workers. Effective leaders are those who inspire us with their values and their actions. Robert Greenleaf (1991) maintains that leaders are stewards of relationships; they enable us to understand the nature of our organizations. As he stated: "Only a group of people who share a body of knowledge and continually learn together can stay vital and viable." Peter Block (1993) also emphasizes stewardship as a form of mutual sharing, a shift in focus from pursuing self-interest to the benefit of others and the good of the whole. Stewardship involves sharing of power and leadership with others, while remaining ultimately accountable for the success of the organization or department.

James Kouzes and Barry Posner in their book *Leadership Challenge* (1995) point to several elements of exceptional leadership:

- Challenging the system and taking risks;
- Inspiring a shared vision among all participant;

- Modeling high standards through setting a personal example;
- Doing your best for all members of the organization;
- Accepting and understanding ourselves;
- Loving, supporting and empowering others.

Participative leaders give us space to exchange our spirits; space to give and receive such beautiful things as ideas, openness, dignity, joy, healing and a sense of inclusion. In this way, organizational leaders play an important role in inspiring us to learn and to reach our potential thereby enhancing our spirit.

In addition to space, spiritual leaders provide momentum by way of helping the organization as well as the individuals within it to identify legitimate, valued goals. Max DePree in his book, *Leadership is as an art* (1987) points to several rights that are central to effective participation. These include the following:

- The right to be needed;
- The right to be involved;
- The right to reciprocal relationships;
- The right to understand the work environment;
- The right to affect ones destiny;
- The right to be accountable, to care for the quality of ones work;
- The right to appeal injustice;
- The right to make a commitment.

PGP/LIDERE² AND SPIRITUAL LEADERSHIP IN BRAZIL

An example of a non-governmental organization, which has practiced participative leadership for nearly a decade and which illustrates DePree's principles, is PGP/LIDERE in Salvador, Brazil. Initiated in 1995 at the Federal University of Bahia, the project has grown from a cadre of 10 working with six schools to a paid and volunteer staff of 45 working in 80 schools and in several municipalities. The PGP/LIDERE program provides training in participatory school management to the some of the poorest schools in Brazil's impoverished Northeast region. PGP/LIDERE has been successful because the leaders of the program are committed to building the spirit of all participants and acting on spiritual values of love for the students and teachers.

SCHOOL IMPROVEMENT

School improvement is a long-term process, which requires a long-term commitment. The participants are undergraduate students, graduate students and community volunteers. Over three quarters of the participants are Afro-Brazilian and come from very poor families, yet all exercise a right to be involved in every activity, taking turns leading the weekly group meetings, planning school activities, writing grant proposals and weekly project reports. This provides them with a detailed

understanding of the work environment and it requires a mutual commitment. Consequently team members connected with the program have felt that their work is needed, valuable and validated. Accountability is provided through monthly reports and public meetings to share results with the entire school community.

The program's success can also be attributed to the credibility built through a long-term commitment to the schools in which flexibility has been central feature in the design and implementation. Each school works with the PGP/LIDERE team to choose and design its own training program. The program has evolved by responding to the needs of schools and listening to the students who provide the weekly training sessions.

And it has grown through reciprocal relationships developed with the community. Schools are organic systems, which evolve with changing personalities and changing conditions. Nevertheless, there are limitations. Personnel in the Brazilian school system have little control over their destinies as PGP/LIDERE team members found when successful school principals were summarily transferred to other schools mid-course.

Nevertheless, the spiritual focus of the leadership has been critical to the success of schools in becoming better learning

² Programa Gestão Participativa com Liderança em Educação- see site <http://www.liderisp.ufba.br>.

communities. This can be seen reflected in signs displayed in the hallways and corridors of participating schools. By attending to the spirit of all participants, PGP/LIDERE promotes effective participation and helps to release the creative energies of trainers, teachers and administrators. The following table indicates some activities which leaders can use to begin to unleash the spiritual and creative energies in their organizations.

Activities Which Build the Spirit

1. Ask each team member/employee the following questions:

- What would you like to be included in that you currently feel excluded from?
- How do I view you in relation to others? Do you feel treated less important or more important?
- What have I done to elevate your sense of importance (being valued) at work?
- How have I diminished your sense of importance?
- What can I do to increase your importance?

2. Music at work. Ask each employee the following questions:

- If your workplace were music, what kind of music would it be and why?
- What instrument would you be playing?

- Are you playing in tune?
- What can you do to influence the tune?

3. Gifts

What gift does each of our co-workers bring us?

Name: _____

Gifts that _____ brings to us

- E.g. A smile each and every morning
- _____
- _____

Artigo recebido em: 1/08/2004.

Aprovado para publicação em: 17/10/2004.

Espírito e liderança participativa para a melhoria da escola

Resumo: Organizações eficazes precisam nos oferecer o sentido de valores e a oportunidade para validar a razão de nossa existência. Vemos nosso trabalho como um local, que nos oferece um propósito e uma conexão com colegas. Líderes eficazes são aqueles que nos inspiram com seus valores e ações. Este artigo discute a importância de líderes que criam parcerias para desenvolver organizações criativas no campo educacional e dos negócios. Música, poesia, e literatura, em geral, ajudam a construir e elevar nosso espírito e contribuem para o desenvolvimento de um local de trabalho criativo.

Palavras-chave: Organizações eficazes; Valores; Liderança participativa; Melhoria da escola.

Espiritu y liderazgo participativo para la mejora de la escuela

Resumen: Las organizaciones eficaces necesitan ofrecernos el sentido de los valores y la oportunidad para validar la razón de nuestra existencia. Vemos nuestro trabajo como lugar,

que nos da un sentido del propósito y una conexión con los colegas. Los líderes eficaces son aquellos que nos inspiran con sus valores y sus acciones. Este artículo discute la importancia de los líderes que crean las alianzas para las organizaciones creativas en el campo educacional y de los negocios. Música, poesía, y literatura en general ayudan a construir y elevar nuestro espíritu y contribuyen para el desarrollo de un lugar de trabajo creativo.

Palabras claves: Organizaciones eficaces; Valores; Liderazgo participativo; Mejoramiento de la escuela.

REFERÊNCIAS

BLOCK, Peter. **Stewardship**: choosing service of self-interest. San Francisco, CA: Berrett-Koehler Publishers, 1993.

CHAPPELL, Tom. **The soul of business: managing for profit and the common good**. New York, NY: Bantam Doubleday Dell Audio Pub., 1993.

DAVIDSON, Let. **Wisdom at work**: the awakening of consciousness in the workplace. Burdett, NY: Published for the Paul Brunton Philosophic Foundation by Larson Pub., 1998.

DENBY, David. **Great books**: my adventures with Homer, Rousseau, Woolf, and other indestructible writers of the Western world. New York: Simon & SchusterTouchstone, 1997.

DE PREE, Max. **Leadership is an art**. East Lansing, Mich.: Michigan State University Press, 1987.

GREENLEAF, Robert K. **Servant leadership**: a journey into the nature of legitimate power and greatness. New York, NY: Paulist Press, 1991.

JACKSON, Phil; DELEHANTY, Hugh. **Sacred hoops**: spiritual lessons of a hardwood warrior. New York, NY: Hyperion, 1996.

KOUZOS, James; POSNER, Barry. **Leathership challenge**. New York, NY: Jossey Bass Inc., 1995.

SEMLER, Ricardo. **Maverick: The success story behind the world's most unusual workplace**. New York, NY: Warner Books, 1993.

TAYLOR, Warren; HALL, Donald. **Poetry in English**. New York: Macmillan, 1963.

VAILL, Peter. **Spirited leading and learning**: process wisdom for a new age. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers, 1998.

WATTS, Alan. **The Book on the Taboo Against Knowing Who You Are**. New York: Vintage, 1966.

WILBER, Ken. **A Brief History of Everything**. Boston: Shambala, 1996.

Sobre o autor:

¹Robert H. Girling, Ph.D.

Professor da Escola de Negócios da Universidade do Estado de Sonoma, Califórnia, Estados Unidos.
E-mail: girlingrobert@yahoo.com

Endereço Postal: Sonoma State University - School of Business and Economics 1801 E. Cotati Avenue - Rohnert Park, CA 94928-3609 - USA

Satisfacción en el trabajo de los directores de escuelas secundarias públicas de la región de Jacobina (Bahia-Brasil)

Jeronimo Jorge Cavalcante Silva¹

Resumen: Este artículo es un resumen de tesis doctoral desarrollada en el Departamento de Pedagogía Aplicada de la Universidad Autónoma de Barcelona. Tuvo como finalidad principal diagnosticar las satisfacciones e insatisfacciones del trabajo de los directores y directoras de escuelas secundarias públicas de la región de Jacobina-Bahía-Brasil, con la intención de comprender las deficiencias, dificultades e "impasses" del proceso enseñanza-aprendizaje y las implicaciones para gestionarlo.

Palabras clave: Autonomía; Participación; Formación.

INTRODUCCIÓN

Acercándose el fin de la tesis doctoral - pero no de la investigación - importa, ahora, intentar sistematizar las contribuciones más relevantes, reflejando sobre ellas, la búsqueda de un sentido integrador y coherente, y, sugerir caminos que conduzcan a nuevos esfuerzos de investigación.

Asumiéndolo como un momento previo y reflexivo, pretendemos que sea también desencadenador de otras reflexiones y de investigaciones que puedan, incluso, apuntar a la eficacia de los comentarios, de los fundamentos y de las sugerencias que aquí constatamos, en

cuanto a la importancia de la *satisfacción en el trabajo (ST)* de los directores de escuelas secundarias públicas de la región de Jacobina-Bahia-Brasil.

Empezaremos por hacer una síntesis de cada capítulo que estructuró el cuerpo de la tesis, para después presentar los límites de la investigación y posibles líneas de estudio.

DE LOS CAPÍTULO

Capítulo I - Los desafíos de la *sociedad de la información y del conocimiento en el trabajo de los directores escolares de las escuelas secundarias públicas*

Con la seguridad que, en el inicio del siglo XXI, están surgiendo *profundas transformaciones* económicas, sociales y culturales, de las cuales la revolución de la información y la globalización son pruebas evidentes, hemos venido a asistir desde entonces, a alteraciones substanciales en el mundo del trabajo y, consecuentemente de las organizaciones.

Tales modificaciones han requerido de la redefinición de los perfiles de competencias

de los *gestores escolares*, exigida por una sociedad donde se aprende a percibir que el acceso al conocimiento y la gestión de la información es fundamental para la identidad profesional, así como la personal.

Entendida como la principal causa de otra macro tendencia de este fin de siglo - la globalización- es cierta, que la revolución de la información, ha alterado profundamente la percepción del tiempo, del espacio y de la identidad, conceptos que, desde siempre, se han basado en la comprensión y el desarrollo humano.

De hecho, la comunicación desempeña ahora un papel crucial en la orientación de la transformación social, volviendo más visible la innovación y el cambio. Los horizontes personales e institucionales pasan a estar impregnados de una mayor temporalidad. Esto obliga a una formación profesional, como proceso organizado y continuo, que se prolonga a lo largo de toda la vida activa, en un esfuerzo de ajustamiento a un saber en crecimiento y transformación; y, a una expectativa evolutiva, cada vez más marcada por la diversidad, por la incertidumbre y por lo efímero.

Asociándolo a la fantástica y a la acelerada divulgación y expansión de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, el movimiento de auto-formación (auto-construcción del saber) parece haber renovado su importancia en todos los procesos de la gestión de la escuela.

Etimológicamente, auto-formación significa "formación por si mismo"; pero no es, necesariamente, un proceso solitario. Auto-formación y formación asociada parecen ser dos procesos indispensables y funcionalmente interdependientes para una construcción personal y, al mismo tiempo, solidarizada con el saber, saber-hacer y aprender a ser.

Movilizando diversas competencias del *director de la escuela pública secundaria*, como sujeto activo de su propia formación, un camino de aprendizaje continuo en una sociedad en que la gestión del conocimiento y de la información constituyen condiciones importantes de desarrollo personal y profesional, pero también social y económico.

En el contexto de una creciente *flexibilidad organizacional y laboral*, inherente a los nuevos paradigmas del mundo, que algunos consideran post-moderno, lo que se pide a los gestores es que sean capaces de desarrollar un vasto programa de actividades, que va de la planificación a la coordinación y colaboración, pasando por la capacidad de decidir sobre sistemas complejos y altamente cambiables, competencias que implican una educación o formación a lo largo de la vida.

Se requieren directores y directoras con formación de base, una mayor capacidad para pensar (y resolver) problemas nuevos, para comunicar y mayor versatilidad para manejar los cambios.

En este pasaje de la sociedad industrial para lo "cognitivo" se asiste, entonces, a una revalorización del trabajo que implica competencias prácticas, una transformación del conocimiento en si para el conocimiento en acción, a través de una creciente autonomía, en una cultura de colaboración y de espíritu de equipo.

Se trata, entonces, de

construir una sociedad de asociados que tiene como exigencias una autentica división de responsabilidades, la diversidad de pertenencia y un aprendizaje de la lectura de los acontecimientos científicos y sociales desde una perspectiva ética (SANTOS, 1999, p.11).

En consecuencia, *los gestores educacionales* deben procurar regular en base a principios humanistas, de tolerancia y respeto por la diversidad, de trabajo en equipo y gestión participativa, intentando, de esta forma, dar alguna consistencia a los cuatro vectores organizadores propuestos por DELORS et. al. (1996) - aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.

En la opinión de los autores, estos cuatro pilares redefinirán los sistemas educativos, en el siglo XXI, que deberán tener como objetivo principal, ayudar el individuo en la construcción de procesos dialécticos que le permitan el desarrollo de capacidades y competencias, para su realización plena como persona y profesional, en la búsqueda de un equilibrio cada vez más difícil, entre la

tradición y la modernidad, en un contexto de grandes cambios.

Los directores de las escuelas secundarias públicas para adaptarse a los desafíos del cambio y de la incertidumbre, necesitan suscitar el espíritu de iniciativa y de cuestionamiento, de la capacidad de resolución de problemas y de la toma de decisiones, a través de una creciente autonomía, en conciliación permanente con el trabajo cooperativo, bien como competencias para comunicar y ser creativo y en un contexto de nuevas realidades tecnológicas.

La necesidad de los *gestores en educación*, capaces de integrar las dimensiones cognitivas, instrumentales, relacionales, emocionales y de comportamientos en una matriz profesional dinámica y ajustable, revela una nueva concepción de formación que enfatiza la importancia del desarrollo personal y del conocimiento de si mismo (un ser con una determinada historia de vida, en contextos de experiencias específicas), como uno de los aspectos clave para una comprensión del crecimiento profesional del director y de su bienestar en el trabajo.

Capítulo II - El trabajo y la importancia de conocer la satisfacción en el trabajo del director escolar

A lo largo del capítulo II tuvimos la oportunidad de vislumbrar el sentido histórico del trabajo hasta nuestros días; verificando que la humanidad en sus

relaciones sociales, políticas, económicas, ideológicas y filosóficas está en deuda con la esencia del trabajo para el ser humano.

Los griegos y romanos eran partidarios de la supremacía de la razón sobre el cuerpo; el trabajo era considerado degradante por implicar una relación de subordinación y de inferioridad con relación al otro. Pero la sociedad no estaba estructurada por el trabajo; existía un determinismo por el orden social establecido: hijo de ciudadano será ciudadano, hijo de artesano será artesano.

El pensamiento cristiano no difiere mucho de los griegos y romanos en la superioridad de la razón sobre el cuerpo. Pero, todavía, en la edad medieval, la interpretación de los textos sagrados viene a ofrecer nuevos paradigmas para el significado del trabajo. La iglesia empieza a aceptar el concepto de trabajo con una preocupación más moral, como estrategia de penitencia y de utilidad pública y bienestar para la comunidad. Así mismo el trabajo era considerado degradante y no era una actividad esencial al ser humano

La responsable definitiva para concepto de trabajo, tal como entendemos hoy, nace con la Revolución Industrial en el siglo XVIII. Pero, no desde el punto de vista de su relación con la esencia humana y sí, meramente económica. ADAM SMITH (1999, p.129) lo define como una actividad que produce riqueza, valora cada individuo y sustenta la organización social.

Para MARX (1993, p. 237-262), los hombres hacen su historia, no la historia del espíritu (como defendía HEGEL, 1966). El trabajo es la esencia del hombre y le permite:

- 1- La expresión de su identidad (Relación consigo mismo);
- 2- La sociabilidad (Relación con los otros);
- 3- Transforma el mundo (Relación con la naturaleza).

Para MARX (1968 y 1993), el hombre no logra su esencia a través del trabajo, debido a la existencia de una minoría que tiene los medios de producción (herramientas, máquinas, edificios, silos, energía, los combustibles, medios de transporte, la tierra, las materias primas, los recursos de la naturaleza) y, una gran mayoría que sólo tiene su fuerza de trabajo (mano de obra) a la venta.

Aparece aquí, en esta noción de trabajo, la dimensión política (pasaje del siglo XIX para el siglo XX) en que el Estado en cada momento histórico, político y social tiene dos funciones: La de árbitro para disminuir los conflictos y, la de garantizar el capital (sistema económico) y asegurar que los individuos tengan trabajo.

Después de la segunda guerra mundial, principalmente en las décadas de los 50 y 60, el concepto de trabajo es suplantado por las ideas de empleo y de trabajo asalariado. Es un derecho porque representa poder, no sólo económico, sino principalmente social. El trabajo estaba olvidado de la función de ser la realización de

la esencia del hombre; el paradigma era producir más para poder consumir más.

La redefinición del concepto del trabajo ha empezado en los años 80 y 90 del siglo XX. Se abandona la concepción del trabajador económico, racional y se descubre el trabajador emocional y relacional (movimiento de las relaciones humanas). Se descubre también que el objetivo de esta nueva perspectiva no es la esencia humana y sí, el aumento de la productividad de las empresas frente a la competitividad de un mercado cada vez más informatizado, globalizado y de desarrollo de los servicios.

A finales del siglo XX e inicios del siglo XXI, las nuevas tecnologías, la informatización en los procesos de producción y la nuevas formas de organización del trabajo permitieron excluir un gran número de trabajadores del mercado de trabajo. El empleo se volvió obsoleto; el trabajo se transformó, no en razón de desarrollo de las personas, en una fuente de equilibrio, salud y calidad de vida, sino en factor de malestar, insatisfacción, desequilibrio, enfermedad y empobrecimiento de la vida personal, familiar y social.

Este perfil del *trabajo* hoy y de los desafíos del mismo frente a la *sociedad de la información y del conocimiento* nos excitó para la comprensión de cómo se ubica actualmente, el trabajo de los directores escolares de las escuelas secundarias públicas. Por tanto, elegimos el tema "*Satisfacción en el trabajo*" como objeto de nuestra investigación.

Es decir, investigar la *satisfacción del trabajo* de los directores de las escuelas secundarias públicas de la región de Jacobina-Bahía-Brasil fue una forma de evaluar el trabajo del administrativo escolar, bien como otra opción de la comprensión de las deficiencias, dificultades e impasses de la enseñanza-aprendizaje en su proceso de gestión.

Capítulo III - La satisfacción en el trabajo

Reconociendo la importancia del **tema *satisfacción en el trabajo***, para la concretización de cualquier innovación educativa, para la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje, para el desarrollo de acciones de formación continua, para la realización profesional y para la propia vida en general del propio gestor, la investigación puede constituirse en un barómetro político y social del ambiente laboral escolar.

No existe hoy en día, una definición unánime, del concepto de *satisfacción en el trabajo*. Procuramos, en este estudio, identificar por un lado, algunos procesos psicológicos que se asocian a la experiencia subjetiva de satisfacción y, por otro, especificar las dimensiones de la profesión que más se relacionan con ella.

Por las diversas teorías y modelos de *satisfacción en el trabajo* el modelo interactivo de Snyder y Ickes (1985), dentro de la misma comprensión del modelo dinámico, nos ayudó a entender que, en vez de estudiar la persona gestor

o las situaciones de trabajo del gestor, deberíamos investigar las experiencias subjetivas de *satisfacción* del gestor en las particularidades, especificidades, características y situaciones de *su trabajo*.

Las variables determinantes de la satisfacción en el trabajo

Las variables determinantes de la *satisfacción en el trabajo* de la gestión de la escuela secundaria pública pueden tener características de situaciones, de disposiciones y socio-demográficas:

Variables de situaciones

- La **autonomía** personal, política, administrativa-financiera, científica pedagógica en el desempeño de la tarea de gestión de la escuela;
- El **feedback** de los profesores, funcionarios, familias, alumnos y comunidad local sobre el proceso desarrollado por el equipo directivo de la escuela;
- La **gestión participativa** en la toma de decisiones y responsabilidad de las acciones;
- Los sistemas de **recompensas, sueldos y promoción**;
- Las **características y constreñimientos** organizacionales del ambiente de trabajo (la información requerida para el buen desempeño del cargo, las herramientas y los equipamientos de trabajo, los materiales, el soporte financiero, los servicios y apoyos re-

queridos, la competencia para el cargo, la disponibilidad de tiempo, el ambiente de trabajo);

Variables de disposiciones

- El **liderazgo** en una perspectiva colegiada, comprometida, animada, abierta, flexible, planeada, con objetivos claros y consensuales, informada y formada.
- La **personalidad** - la posibilidad de aparición de manifestaciones de stress es mayor en los individuos con alta afectividad negativa que en individuos con baja afectividad negativa (CLARK y WATSON, 1991).

Variables sociodemográficas

Algunas variables sociodemográficas que pueden intervenir en la *satisfacción en el trabajo* de los gestores escolares son: edad, sexo, estado civil, habilitaciones académicas, cursos de formación, años en la enseñanza, años en el cargo de dirección.

Capítulo IV - Las medidas de la satisfacción en el trabajo

En el capítulo IV, presentamos instrumentos de medidas utilizados por los investigadores para evaluación de la *satisfacción en el trabajo* en ambiente organizacional. Mostramos también herramientas utilizadas en el ámbito educacional, para así poder seleccionar nuestros instrumentos para la investiga-

ción de esta tesis, los cuales fueron los siguientes:

a) El Cuestionario de Caballero (2001) "*Medida de satisfacción e insatisfacción en el trabajo de directores escolares*", con nueve dimensiones:

1.Realización profesional como director;

2.Las interacciones con los alumnos;

3.Relaciones con los compañeros de trabajo;

4.Relaciones con los padres de los alumnos;

5.Relaciones con la Administración Educativa y Municipal;

6.Relaciones con la organización y funcionamiento del centro escolar;

7.Relaciones con la organización y funcionamiento de los equipos de trabajo;

8.Relaciones con la organización y funcionamiento de la comunidad de profesores;

9.Relaciones con la organización y funcionamiento del consejo escolar.

b) El Cuestionario S20/23 de Meliá y Peiró (1989) "*La medida de la satisfacción laboral en contextos organizacionales*", con cinco factores:

1.Relaciones del director con la supervisión de las jerarquías superiores;

2.Percepciones con relación al espacio físico, iluminación, ventilación, climatización, higiene y salubridad;

3.Percepciones con relación a las prestaciones recibidas (sueldo, formación, promoción, negociación, normas y convenios);

4. Oportunidades intrínsecas que el trabajo ofrece al director escolar;

5. Posibilidades de autonomía y participación

c) La Entrevista, con tres preguntas abiertas dirigidas al director escolar:

¿Qué satisfacciones tengo en mi trabajo como gestor escolar?

¿Que insatisfacciones tengo en mi trabajo como gestor escolar?

¿Podría mejorar la satisfacción en mi trabajo?

Capítulo V - Nuestro modelo de análisis para la investigación de la *satisfacción en el trabajo* de la gestión de las escuelas secundarias públicas en la región de Jacobina-Bahía-Brasil.

De frente a las exigencias de la *Sociedad del conocimiento y de la información* para el trabajo de la gestión de las escuelas secundarias públicas (flexibilidad, autonomía, gestión participativa, práctica reflexiva, trabajo en colaboración, auto evaluación, aprender a aprender, formación permanente y saber trabajar

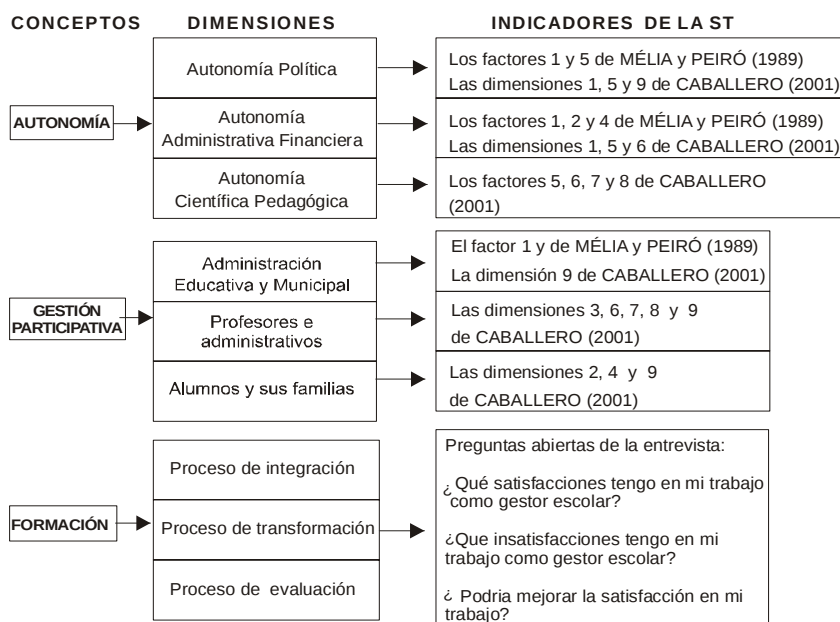
con la complejidad), construimos un *modelo de análisis* que tiene como punto de partida tres grandes hipótesis de investigación:

Hipótesis 1 - La *ausencia de autonomía* proporcionada por otras instancias burocráticas y normativas externas a la escuela **interfiere** en la *satisfacción del trabajo* de director con relación a su realización profesional.

Hipótesis 2 - Ausencia de una *gestión con participación* **interfiere** en la *satisfacción en el trabajo* del director con relación a sus relaciones personales.

Hipótesis 3 - Ausencia de *formación* **interfiere** en la *satisfacción del trabajo* de director de la escuela secundaria pública.

Los conceptos, dimensiones e indicadores de satisfacción en el trabajo (ST) del modelo de análisis



EL Paradigma

Nuestra opción paradigmática para la *satisfacción en el trabajo* de la gestión de la escuela pública secundaria es *comprensiva e integradora* con dos premisas fundamentales:

- Comprender e integrar los diversos paradigmas (técnico-racional, humanista y crítico o político);
- Saber trabajar la micro política del poder, la autonomía con dependencia, educar para el caos y para la complejidad, auto-formación, auto-gestión, auto-evaluación, investigación-acción, praxis reflexiva, *satisfacción con el trabajo* colectivo, aprender a aprender, convivir con las imprevisiones, las diferencias, las incertidumbres y, las dudas.

Capítulo VI - ¿Qué caminos hemos utilizado para la comprensión de la satisfacción en el trabajo de la gestión de la escuela secundaria pública en la región de Jacobina-Bahía-Brasil?

En el estudio piloto se trabajó con diez escuelas y encontramos dificultades operacionales en la aplicación de los instrumentos, tales como: Disponibilidad del director para una cita con el investigador; muchas preguntas para sólo un encuentro y, tendencia del gestor a señalar una respuesta en el cuestionario y expresar otra en su discurso oral.

Decidimos permanecer dos días en cada escuela. El primer día aplicábamos el cuestionario de Caballero (2001); el segundo día lo dedicábamos al cuestionario de Mélia y Peiró (1989) y la entrevista con tres preguntas.

Mas allá de esta parte técnica y operacional, de la entrevista y de los cuestionarios, el tiempo restante en la escuela del investigador, era dedicado (siempre que el director lo permitiese) a circular por los espacios de la escuela. Así, se lograron hacer observaciones puntuales, hablar con la comunidad educativa, poder hacer una lectura reflexiva, crítica entre lo expresado por el gestor y lo observado en las interrelaciones personales de la escuela.

Para aproximarnos lo más posible a la realidad que estudiábamos, decidimos incorporar otro instrumento de investigación, que fueron tres preguntas

abiertas destinadas a los 30 especialistas en gestión educacional.

Para el tratamiento y análisis de los datos derivados de los cuestionarios, utilizamos el programa informático SPSS y aplicamos los siguientes análisis estadísticos: Media, desviaciones estándar y porcentajes de las variables determinantes de la satisfacción en el trabajo; correlaciones entre las variables; análisis factorial y pruebas no paramétricas de Kruskal-Wallis y Dunn.

De las informaciones obtenidas de las entrevistas de los 40 directores y de los 30 especialistas en gestión educacional llevamos a cabo el análisis de contenido.

Capítulo VII-¿Cuál fue el lugar, el tamaño y las características de la muestra?

El espacio donde se desarrolló la investigación fue en la región de Jacobina-Bahía-Brasil. La muestra de 40 directores de las escuelas secundarias públicas representa un 90% de la población.

Hay una predominancia del sexo femenino, de directivos jóvenes, un 70% casados, un 22,5% solteros, un 5% divorciados y 2,5% viudos. Un porcentaje de un 80% poseen nivel superior.

El 67,5% de los gestores encuestados tiene más de 14 años en la profesión docente. El 40% está entre cuatro y ocho años en el cargo de director, un 32,5%

está entre un año y tres y un 27,5% entre nueve y veinte y uno.

El acceso al cargo de director es mediante designación política, lo que dificulta la autonomía del gestor en la región de Jacobina-Bahía-Brasil.

Capítulo VIII - ¿Qué contestaron los 40 directores encuestados, en el cuestionario de Caballero (2001), sobre la satisfacción en el trabajo?

Los directores manifiestan un alto grado de satisfacción en el trabajo en las dimensiones que se relacionan con la responsabilidad en el cargo:

DIMENSIONES		Satisfacción en el trabajo
D3	Relación con los compañeros	90%
D8	Relación con la comunidad de Profesores	86%
D9	Organización y funcionamiento del consejo escolar	81%
D6	Organización y funcionamiento del centro escolar	78%
D2	Interacción Director - alumno	70%

En las dimensiones que escapan al control de los directores, los porcentajes de grado de satisfacción en el trabajo son menores:

DIMENSIONES		Satisfacción en el trabajo
D5	Relación con la Administración Educativa y Municipal	51%
D4	Relación con los Padres	34,50%

Se confirman dos hipótesis en nuestra investigación:

H1- La ausencia de **autonomía**, con relación a la Administración Educativa y

Municipal, dificulta el grado de satisfacción en el trabajo de los directores en su realización profesional.

H2 - Mejoraría la satisfacción en el trabajo del director de la escuela secundaria pública si hubiese una mayor **participación** de los padres en el proceso educacional.

Por un lado, presentan, en las variables sexo y años como gestor, diferencias significativas en el grado de satisfacción en el trabajo y, por otro, hay una fuerte correlación entre las variables que influyen en la satisfacción de sus trabajos.

Consideramos correlaciones significativas las iguales o superiores a 0,70, destacando:

- El grado de aceptación, coordinación e integración de los diferentes sectores que forman parte del consejo escolar;
- Las condiciones materiales en que realiza el trabajo;
- La potenciación de la investigación en grupo;
- La dedicación a la coordinación curricular.

Capítulo IX - ¿Qué contestaron los 40 directores encuestados, en el cuestionario de Mélia y Peiró (1989), sobre la satisfacción en el trabajo?

Tuvieron la misma tendencia que en el cuestionario de Caballero(2001), sobrevalorando las cuestiones sobre su responsabilidad y mostrando bajas satis-

facciones en el trabajo en aquellos factores que no están bajo su control y poder.

FACTORES		Satisfacción en el trabajo
F2	Ambiente Laboral	78%
F4	Satisfacción Intrínseca em el Trabajo	77%
F1	Supervisión	71%
F5	Participación	60%
F3	Beneficios Recibidos	44,50%

Veamos los perfiles de los factores de Participación y Prestaciones Recibidas:

Variables de Participación (F5)	Satisfacción en el trabajo
Posibilidad de decidir con autonomía sobre el propio trabajo	20%
Participación en las decisiones en el órgano o en el área de trabajo a que pertenece	80%

Variables de Beneficios Recibidos (F3)	Satisfacción en el trabajo
Sueldo recibido	25%
Oportunidades de formación y actualización	25%
Oportunidades de promoción en la carrera	45%

Dos de nuestras tres hipótesis son aquí confirmadas:

H1- La posibilidad de decidir con **autonomía** sobre el propio trabajo dificulta la satisfacción en el trabajo de los directores en su realización profesional.

H3- La ausencia de una **formación** específica adecuada para ejercer la dirección de los centros educativos dificulta la

satisfacción en el trabajo de los directores.

No hemos encontrado diferencias significativas en el grado de satisfacción en el trabajo, basándose en los cinco factores de Mélia y Peiró, en las variables sociodemográficas de los 40 directores encuestados.

No obstante, encontramos correlaciones significativas (igual o superiores a 0,60) en las siguientes variables:

- Objetivos y metas que debe alcanzar
- El trabajo como fuente de realización
- Las oportunidades que el trabajo le ofrece de hacer cosas en las cuales destaca
- El sueldo recibido
- Higiene y salubridad del lugar de trabajo

Capítulo X- ¿Qué contestaron los 40 directores, en la entrevista con tres preguntas abiertas, sobre la satisfacción en el trabajo?

Se muestran **discordancias** entre lo señalado en los cuestionarios y las respuestas de las entrevistas.

Discordancia 1

En el análisis de contenido de las entrevistas, la categoría "Ausencia de compromiso y responsabilidad de la comunidad educativa" es la categoría que más se destaca en la insatisfacción en el trabajo de los directores.

Contradican con: Altos porcentajes de grado de satisfacción en el trabajo (respuestas del cuestionario de Caballero) en las dimensiones: Relación con los compañeros (90%); Relación con la comunidad de Profesores (86%); Organización y funcionamiento del consejo escolar (81%); Organización y funcionamiento del centro escolar (78%); Interacción Director-alumnos (70%).

Discordancia 2

Organización y funcionamiento del Consejo escolar presentó un 81% de grado de satisfacción en el trabajo (resultados de las respuestas del cuestionario de Caballero).

Contradican con: Gran insatisfacción en el trabajo por la ausencia del compromiso, responsabilidad y participación de todos en la gestión de la escuela (declaraciones a través de las citas).

Discordancia 3

Altos porcentajes de grado de satisfacción en el trabajo (respuestas al cuestionario de Mélia y Peiró) en los factores: Satisfacción Intrínseca al trabajo (77%) y Supervisión (71%).

Contradican con: Ausencia de autonomía efectiva (administrativa, financiera y pedagógica) es otra categoría que se destaca en el análisis de contenido de las 40 entrevistas.

Discordancia 4

El factor ambiente laboral apunta a un grado de satisfacción de un 78% (respuestas del cuestionario de Mélia y Peiró).

Contradican con las entrevistas: los investigados demuestran gran insatisfacción con la parte física de la escuela y necesidad de más espacios para atender a los alumnos.

Las tres hipótesis de la investigación son comprobadas en las entrevistas, y, los 40 directores presentan, por orden decreciente de importancia, las siguientes sugerencias para la mejora de la satisfacción en el trabajo de gestión de la escuela secundaria pública:

1. Autonomía efectiva (*H1*);
2. Compromiso y responsabilidad;
3. Formación (*H3*);
4. Recursos humanos, gestión participativa (*H2*) y, prioridad para la gestión pedagógica;
5. Importancia de trabajar con la familia de los alumnos y, dedicación exclusiva para el director;
6. Recursos financieros, mejorar la remuneración, menos burocracia y, mejorar las relaciones interpersonales;
7. No existir influencia política en el acceso al cargo y, psicólogo en la escuela.

Capítulo XI - ¿Qué piensan 30 especialistas en gestión educacional sobre la satisfacción en el trabajo en la dirección de la escuela secundaria pública?

Aparece la confirmación de nuestras tres hipótesis de investigación y los cuatro pilares fundamentales para la mejora de

la satisfacción en el trabajo:

- Gestión participativa (H2)
- Formación (H3)
- Fortalecimiento de la gestión pedagógica.
- Autonomía (H1)

Las declaraciones de los 30 especialistas en gestión educacional sobre grado de satisfacción en el trabajo, son más avanzadas en relación con las manifestaciones de los 40 administrativos escolares. Podemos constatar en cuanto a la pregunta ¿Podría mejorar la satisfacción en el trabajo? los siguientes resultados:

PRIORIDAD DE LOS EXPERTOS	PRIORIDAD DE LOS DIRECTIVOS
1. Gestión participativa	1. Autonomía
2. Formación	2. Formación
3. Fortalecimiento del pedagógico	3. Fortalecimiento del pedagógico
4. Autonomia	4. Gestión participativa

Los directores piden autonomía como consideración prioritaria, pero dejan como importancia última la gestión participativa.

Los especialistas en gestión educacional acreditan que la gestión participativa es imprescindible para la construcción de alternativas de formación, tanto para los directores como para los profesores (con dedicación especial para la parte pedagógica), y, acreditan que la autonomía tiene que ser construida desde dentro de la propia escuela, mismo con las limitaciones de recursos financieros, humanos y materiales.

LAS LIMITACIONES DE NUESTRA INVESTIGACIÓN Y SUS POSIBLES LÍNEAS

Las limitaciones

Los resultados que se evidencia en nuestro estudio deben ser interpretados de una forma cautelosa, atendiendo a los límites que marcan la presente investigación.

Brasil es un país con una gran diversidad (política, económica, social, cultural y educacional) entre los Estados que componen la Nación, dentro de cada Estado y, también con diferencias entre la ciudad y el campo.

Así también, el grado de satisfacción en el trabajo de los directores de las escuelas secundarias públicas, de la región de Jacobina - Bahía - Brasil, es resultado de un contexto específico, con sus especificidades, idiosincrasias y particularidades.

La investigación que acabamos de presentar está basada en una metodología transversal y no en un estudio longitudinal, que permite por ejemplo, acompañar todo un período de gestión de una o de dos escuelas, para poder investigar el grado de *satisfacción en el trabajo* de los directores en sus diversas tareas y relaciones interpersonales.

Otra limitación, que debemos verificar en este estudio, fue la elección de la muestra intencional, la cual interfiere en la validez externa de los resultados. Es decir, al no existir un proceso aleatorio simple para la selección de la muestra, no podemos generalizar las conclusiones obtenidas.

Posibles líneas

Tratándose de una problemática compleja, relacionada con múltiples factores y variables, el estudio aquí presentado, permite responder a algunas dudas y cuestiones, dejando abiertos futuros esfuerzos de investigación. Presentamos a continuación algunas sugerencias:

1. Estudios comparativos entre las diversas regiones Brasileñas sobre el *"Grado de satisfacción en el trabajo"*, de los directores de las escuelas secundarias públicas, en los aspectos: administrativo-financiero, político, científico y pedagógico".

2. Estudios comparativos entre directores de Instituciones Públicas y Privadas sobre el *"Grado de satisfacción en el trabajo"*, de la gestión de la escuela secundaria pública, en sus aspectos: administrativo-financiero, político, científico y pedagógico".

3. Estudios longitudinales sobre *"Grado de satisfacción en el trabajo"* de la gestión escolar" desde la perspectiva: de los directores, de los alumnos, de los administrativos (funcionarios), de los padres y de la comunidad local".

4. Las representaciones que tienen los diversos segmentos de la comunidad educativa (directores, padres, alumnos, profesores y administrativos) sobre la construcción de la autonomía y de la participación en la gestión de la escuela secundaria pública.

5. Autonomía y participación, en la gestión de la escuela secundaria pública como un proceso a ser construido dentro de una concepción del ganar-ganar. Es decir, para que todos ganen es necesario que todos también hagan algunas concesiones.

6. La investigación acción- de la gestión de la escuela y su proceso de enseñanza-aprendizaje - por todos los segmentos de la comunidad educativa como un ejercicio constante para la construcción de la autonomía, de la formación y de la participación.

7. A los directores y administrativos de las escuelas secundarias públicas, se solicita la comprensión de la investigación-acción y del fortalecimiento de lo pedagógico en el proceso de la gestión. De los profesores y alumnos se requiere la comprensión e integración de la gestión escolar en sus procesos pedagógicos y de investigación.

8. Los círculos de calidad o grupos de trabajo como elementos responsables de los diagnósticos de la administración escolar, búsqueda de soluciones, estrategias de acciones y evaluaciones para la mejoría de la *satisfacción en el trabajo* de la gestión de la escuela pública.

9. ¿Cómo conseguir cambiar las actitudes de los diversos segmentos de la comunidad educativa en la eliminación de barreras para compartir la información, el conocimiento y entender que pedir ayuda a los compañeros de trabajo es la clave para la *satisfacción en el trabajo* de la organización escolar?

Estas son algunas pistas posibles para investigaciones futuras que, de forma alguna agotan la riqueza y la diversidad de una temática tan fascinante y polémica, como la *satisfacción profesional* de los directores de las escuelas secundarias públicas.

La congregación de esfuerzos, en el sentido de una mayor preocupación por el rigor teórico y metodológico, aparece como el camino de acceso más eficaz para conseguir el consenso y la integración, condiciones fundamentales para el desarrollo futuro de la investigación en el área de la *satisfacción con el trabajo*.

Procurar percibir cuales son los factores que influyen el modo como los directores, profesores, alumnos y administrativos piensan, actúan y se perciben, como trabajadores, e identificar los procesos psicológicos subyacentes a la experiencia de bienestar en el trabajo, de modo a promover su desenvolvimiento, constituye, desde nuestro punto de vista, una tarea inacabada.

Artigo recebido em: 30/08/2004.

Aprovado para publicação em: 06/11/2004.

Satisfaction in the work of public the secondary directors of an institution of the Jacobina region (Bahia - Brasil)

Abstract: This articulate is a developed doctoral thesis summary in the Department of Pedagogia Applied of the Independent University of Barcelona. It had like main purpose to diagnose the satisfactions and dissatisfactions of the work of the directors and public secondary directors of an institution of the region of Jacobina-Bay-Brazil, with the intention to understand the deficiencies, difficulties and "impasses" of the process teaching-learning and the implications to manage it.

Keywords: Autonomy; Participation; Formation.

Satisfação no trabalho dos diretores de escolas secundárias da região de Jacobina (Bahia-Brasil)

Resumen: Este artigo é uma síntese de Tese de Doutorado desenvolvida no Departamento de Pedagogia Aplicada da Universidade Autônoma de Barcelona. Tive como finalidade principal diagnosticar as satisfações e insatisfações do trabalho dos diretores e diretoras de escolas públicas secundárias da região de Jacobina-Bahia-Brasil, com a intenção de compreender as deficiências, dificuldades e impasses do processo de ensino-aprendizagem e as implicações para gestá-lo.

Palabras-clave: Autonomia; Participação; Formação.

REFERÊNCIAS

CABALLERO, Juan. **Satisfacción e insatisfacción de los directores escolares**. Granada: Grupo Editorial Universitario, 2001.

CLARK, L. A.; WATSON, D. General affective dispositions in physical and psychological health. In: SNYDER, C. R.; FORSYTH, D.R. (Ed.): **Handbook of social and clinical psychology**. New York: Pergamon Press, 1991.

DELORS, Jacques (1996). **Educação: um tesouro a descobrir**. Lisboa: Asa, 1996. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.

HEGEL, G. **Fenomenología del espíritu**. México: Fondo de Cultura, 1966.

MARX, Karl. **O capital** (crítica da economia política). Livro 1: o processo de produção capitalista. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968. v.1

MARX, Karl. **Manuscritos económico-filosóficos**. Lisboa: Edições 70, 1993.

MÉLIA, J. L.; PEIRÓ, J. M. La medida de la satisfacción laboral en contextos organizacionales: el cuestionario de satisfacción S20/23. **Rev. Psicologemas**, Valencia, n.5 Jun., p.59-74, 1989.

SANTOS, M. E. V. **Desafios pedagógicos para o século XXI: suas raízes em forças de mudança de natureza científica, tecnológica e social**. Lisboa: Livros Horizonte, 1989.

SMITH, Adam. **Inquérito sobre a natureza e as causas da riqueza das nações**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1999.

SNYDER, M.; ICKES, W. Personality and social behavior. In: LINDZEY, G.; ARONSON, E. (Ed.). **Handbook of social psychology**. 3 ed. New York: Random House, 1985. p.883-948.

Sobre o autor:

¹Jeronimo Jorge Cavalcante Silva

Doutor em Qualidade e Processos de Inovação Educativa, UAB-Espanha. Mestre em Administração e Planificação da Educação, Universidade Portucalense -Portugal. Mestre em Qualidade e Processos de Inovação Educativa, Universidade Autónoma de Barcelona (UAB)-Espanha. Orientador: Doutor Xavier Gimeno Soria. Email: jorgeazul@hotmail.com

Endereço Postal: Avenida Canaletes, n.27, piso 4, Porta 3 - Cerdanyola del Vallés - 08290-Barcelona (Espanha).

Um encontro entre o ser pesquisador e sua dimensão afetiva¹

Geida Maria Cavalcanti de Sousa²

Resumo: Propõe-se a refletir a dimensão afetiva no processo ensino-aprendizagem da disciplina Orientação Monográfica, do curso de Pedagogia da Faculdade de Formação de Professores de Petrolina - Universidade de Pernambuco, considerando o estudante como pesquisador-iniciante. Inspirado na psicologia humanista, numa perspectiva fenomenológica, apresenta depoimentos dos estudantes, retratando-os como pessoas. A relação estabelecida no contexto pedagógico determina o nível de aprendizagem e o desenvolvimento pessoal do aluno.

Palavras-chave: Pedagogia; Ensino-aprendizagem; Afetividade.

Pensando em ter uma visão do conjunto, que permitisse uma compreensão ampliada dos processos com os quais estou envolvida, coloquei, sob questionamento, a minha prática, a rotina de trabalho e o ambiente diário do meu exercício profissional, como professora de Orientação Monográfica do curso de Pedagogia da Faculdade de Formação de Professores de Petrolina - Universidade de Pernambuco.

Efetuei a ligação deste estudo aos meus sonhos, esperanças e interesses pessoais, únicos dentro de mim; à minha relação profunda com a vida, uma vez que, em nenhum momento, posso me separar da minha inspiração, pois sou pessoa e pro-

fessora, partes inseparáveis. Assim, justifico a escolha pelo uso da 1ª pessoa do discurso, por ser essa a que melhor expressa sonhos, emoções, motivações e sentimentos. A minha vivência com os alunos foi abstraída e transmitida num processo de individuação, no meu aprendizado de ser.

Buscando apoio nos estudos de Carl Rogers (1975, 1981, 1983), sinalizei a minha opção para repensar o ensino-aprendizagem, refletindo as concepções da transmissão e produção do conhecimento, a pessoa que aprende, a razão do aprender e o que se busca. Durante as aulas da disciplina Orientação Monográfica, contemplei (e venho contemplando) algo mais "vivencial", abrangendo a pessoa inteira - reações, sentimentos, idéias. Focalizo o ser na perspectiva humanista, norteadas por Rogers, constituída pela atitude que valoriza a compreensão das pessoas, abarcando as questões filosóficas referentes ao que significa tornar-se um ser humano total. A fala de uma aluna demarca essa necessidade:

"Acredito que a vida deve estar permeada de valores como a solidariedade, e cooperação e o

¹Artigo baseado na Dissertação de Mestrado em Educação, apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Espírito Santo, sob a orientação do Professor Doutor Jaime Roy Doxsey.

diálogo democrático. A disciplina ajudou na consolidação destes princípios pessoais, pois pudemos compartilhar nossas experiências, ao passo que expomos nossa insegurança e medos, nos solidarizando mutuamente" (Aluna E).

O processo que se vive como equipe é valorizado e colocado ao alcance do grupo. O poder é compartilhado nesse relacionamento, permitindo-nos (eu e os alunos) "sermos" e, conseqüentemente, que os outros "sejam". Compartilhamos nossos sentimentos, nossas potencialidades e nossas habilidades, pois cada um é livre para "ser". Faz parte dessa postura o desejo de ouvir atentamente a expressão dos sentimentos profundos, numa atitude de aceitação, dando atenção às diversas falas, as agradáveis, as do ponto de vista, inaceitáveis ou impopulares. A descontração acontece num ambiente humano, os problemas, os dilemas e os sentimentos fluem, aprende-se mutuamente e trabalha-se juntos os sentimentos (ROGERS, 1983, p.56-8).

[...] cada indivíduo tende a usar a oportunidade para tornar-se tudo aquilo que **pode** tornar-se. Vivencia a individuação e a diversidade - a singularidade de ser um 'eu' (ROGERS, 1983, p.58).

Assim, nos grupos acontecem as experiências de medo, de solidão, de incapacidade de enfrentar situações, de angústia. O depoimento a seguir, ilustra essa experiência:

"Num clima psicológico adequado, o ser humano passa a ter confiança, ser criativo, ser construtivo e realiza potencialidades nunca pensadas, ou seja, o desejo espontâneo de aprender é incentivado, havendo cooperação,

respeito pelo outro e pela ajuda recíproca. Brotam a autoconfiança e a auto-estima, os estudantes encontram satisfação na descoberta intelectual e emocional, transformando-se em eternos aprendizes. A experiência de ser pesquisador me trouxe, muitas expectativas e angústias. O medo de errar, a ansiedade me atingia. Mas após a realização do trabalho, pude perceber o quanto aprendi e como é importante para a formação do profissional de educação o trabalho que nos exige pensar, analisar, refletir sobre o que pesquisamos" (Aluna Z).

A educação para a pesquisa deve fazer mais do que desenvolver a competência para planejar, executar e interpretar estudos experimentais ou outros. O desenvolvimento de tal competência é importante; muito mais importante, porém, é o desenvolvimento da criatividade individual - da aptidão para descobrir novas relações, para reformular ou sistematizar fatos conhecidos, para arquitetar novas técnicas e novas vias de acesso aos problemas. Reafirmando as idéias acima, destaco o depoimento:

"Uma oportunidade de crescimento, e a viabilização de uma atmosfera de tranquilidade para desenvolver o trabalho sem tensões e cobranças excessivas, o que não implicou na desqualificação da pesquisa. Entretanto podemos usufruir de momentos prazerosos de auto-descoberta (sic) e superação pessoal" (Aluna E).

Não basta o aluno dominar um conjunto de conhecimentos científicos, uma vez que a ciência não é permanente, mas dinâmica; nem absoluta ou completa, evoluindo através da pesquisa. Em uma aprendizagem de descobertas, os estudantes poderão se

tornar verdadeiros cientistas; mesmo que não aprendam muitos fatos, desenvolve-se o espírito de pesquisa, útil por toda a vida.

Uma coragem impulsiona a pessoa a entrar na incerteza do desconhecido, descobrindo o significado do que está no íntimo de cada um, resultado da atenção sensível e aberta ao que se está experimentando. É a liberdade... É o tornar-se responsável pela escolha do que se quer ser, processo de vir-a-ser, impondo-se a si mesmo a sua singularidade.

Dessa forma, a sociedade precisa favorecer as pessoas a viverem a mudança, adquirindo capacidade de enfrentar adequadamente o novo e não apenas conhecer e repisar o velho, mas descobrindo formas de desenvolver um clima propício ao crescimento pessoal, estimulando as capacidades criativas dos estudantes, professores e demais envolvidos. O foco deve estar centralizado não sobre o ensinar, mas sobre a facilitação da aprendizagem autodirigida.

Talvez pela primeira vez em sua vida o estudante verificará que suas atitudes, seus sentimentos, suas opiniões serão ouvidos e se lhe dará atenção, a princípio só por parte do facilitador, mas, gradualmente, por parte dos outros alunos e dos membros do corpo docente (ROGERS, 1983, p.293).

Nas mãos do professor, há um saber e o "produto do seu trabalho é o outro", um outro ser humano. Os meios de trabalho são o próprio professor, o processo de trabalho, que se dá em uma relação social,

permeada e carregada de História e, conseqüentemente, "uma relação direta e imediata com o outro é necessariamente permeada por afeto" (CODO, 1999, p. 47). Sendo o professor quem "controla" seu processo produtivo, com ampla liberdade de ação, a relação afetiva é uma necessidade para o seu exercício profissional, contemplando a aprendizagem dos alunos.

O professor, através de elos de afetividade, favorece uma troca entre ele e os alunos, ou seja, vivencia um processo de conquista para despertar o interesse do corpo discente, acontecendo o processo ensino-aprendizagem. Esse precisa da confiança dos alunos, pois na ausência dessa relação afetiva, o sucesso de educar será incompleto, com inúmeras lacunas; sem o envolvimento deles, não ocorrerá nenhuma aprendizagem significativa.

O ser humano atribui significado ao objeto por meio da sua ação, representando a expressão da sua subjetividade e a alteração física realizada no ambiente é a realidade objetiva. Na subjetividade, o homem abre a possibilidade de investir o produto de seu trabalho de energia afetiva, imprimindo-lhe a sua marca, no decurso da energia física e da energia psíquica. Assim, no trabalho, há uma tensão entre a objetividade do mundo real e a subjetividade do indivíduo que o realiza. Sendo o cuidado "uma relação entre dois seres humanos cuja ação resulta no bem-estar do outro" (CODO, 1999, p. 53), percebe-se uma dupla transformação entre homem, ser humano que cuida, e o outro, que recebe cuidado. Para

o professor desempenhar o seu trabalho de forma satisfatória, esse vínculo afetivo é puramente obrigatório. Transformar a escola num ambiente mais humanizado, mais próximo à realidade do aluno, conduz à afetividade necessária e saudável.

Porém, se o ambiente e as condições de trabalho são efetivamente hostis, há uma tendência a potencializar a dificuldade afetiva do indivíduo, própria de sua estrutura de personalidade, causando um profundo desconforto para o sujeito e, em alto grau, pode ser desencadeadora de sofrimento psíquico. "Formas mais efetivas são aquelas que caminham na direção de reduzir a tensão através da tentativa de modificar a situação" (CODO, 1999, p.57). Na ausência de modos saudáveis que dão vazão a essa energia afetiva, o quadro de sofrimento se instaura. Nesse contexto, o indivíduo manifesta esse sofrimento no seu dia-a-dia, seja na relação com o produto de seu trabalho, seja na sua vida pessoal. A realização do afeto no vínculo afetivo e emocional no trabalho do educador é interdita, à proporção que a sua "interferência" sobre o educando jamais pode ser completa, instalando a possibilidade inquietante de perda de controle sobre o produto e refletindo sobre sua competência profissional.

Como pesquisadora-iniciante, no entanto, quantas vezes me senti aprisionada pelas normas, negando o sujeito que me habita, buscando "inspiração" nos procedimentos científicos, iluminados pelo positivismo, "esquecendo-me" de construir o meu projeto de pesquisadora.

Como professora, passei essa imagem de pesquisa, orientando os alunos a serem impessoais.

Vê-se, assim, como a criatividade é cerceada pela metodologia científica da universidade, que usa a objetividade para excluir o sujeito. Censura-se a pesquisa, escondendo o subjetivo. O indivíduo é obrigado a esconder seus sonhos, suas intuições e suas emoções; em suma, esconder sua alma e, com ela, as motivações e o contexto existencial da pesquisa e apresentá-la como se sua tese fosse exclusivamente objetiva (BYINGTON, 1997, p.49).

Muitas vezes, foram (e são) roubados o prazer, a emoção e a criatividade. Passei a mostrar ao aluno que a pesquisa deve estar pautada nos seus sonhos, desejos, emoções, interesses pessoais, motivações sociais e políticas. A originalidade da pesquisa vem do enraizamento da pesquisa com o ser, com características próprias, da ligação profunda com a vida. O esforço da busca da objetividade dirigiu esse estudo, porém impregnado de subjetividade. A minha vivência com os alunos foi abstraída para ser comunicada, mergulhada na inspiração e no simbólico, pois "não há subjetivo sem objetivo e vice-versa" (BYINGTON, 1997, p.57).

Hoje, vejo como é estimulante escrever o que penso e sinto, usando a pessoa que existe em mim, capaz de agir e construir um conhecimento refletido na minha prática profissional. Esse dilema da pesquisa me impediu de avançar, de criar, pois "não poderia" transgredir os limites do positivismo, mesmo tentando buscar

uma postura mais avançada. Como não conhecia e não havia vivenciado outras possibilidades, fiquei à sombra do direcionamento, do "não poder" usar a 1ª pessoa na linguagem científica, devido desconhecer os questionamentos da dissociação entre objetividade e subjetividade. Sinto um prazer insaciável pela pesquisa, e essa experiência do Mestrado em Educação tem me levado a experimentar o gosto pela descoberta do ser como pessoa. Sempre fui uma "outra" pessoa nas produções acadêmicas e, principalmente, na sala de aula. No espelho que reflete as imagens dos alunos, percebo-me, também, como pesquisadora iniciante, que numa relação empática, carrega dúvidas, ansiedade, desejos, medos, alegrias, num processo de construir-se, e aos poucos, revelar-se.

A emoção do ato de pesquisar me conduz a descobertas nunca antes experimentadas: provar de uma entrega às leituras e escritas, sentir o convívio do cotidiano dos alunos, ver-se no lugar do outro, ouvir o outro, sonhar com a criação de grupos de pesquisa para alimentar os saberes dos leitores, estudantes e profissionais de educação.

Busquei conhecer-me durante essa experiência de me sentir pesquisadora, refletindo a minha história profissional cruzada com a minha história de vida. Os alunos foram (e são) elementos essenciais nesse conhecer. Nesse novo aprender, desconstruí a minha prática, novas posturas foram despontadas, vi nascer uma interação entre a dimensão pessoal e profissional, pois a maneira como ensino está

associada ao que sou como pessoa. O educando, também, sente carência do conhecimento de si próprio, necessário para a sua formação.

Pesquisar a minha atuação profissional trouxe-me revelações na compreensão do processo de ser pesquisador-iniciante, reflexões do que tenho feito, transformadas em desconstruções, pois só assim um espelho foi colocado a minha frente, refletindo-me através do outro, do aluno que convive comigo.

PROFESSOR E ALUNO: PESQUISADORES ?

A educação sistemática vem sofrendo uma revolução de natureza metodológica, com reflexos na prática pedagógica. As mudanças ocorridas, recentemente, na sociedade e nas formas de relacionamento humano, impulsionam para novas necessidades, no que se refere à modificação conjunta das atitudes discentes e docentes, atualizando, assim, um novo *espaço* de ensino-aprendizagem ou favorecendo a manipulação pelas correntes de opinião pública. Almeida Júnior (1989, p.98) afirma que essa evolução traduz e exige

novos papéis do professor e do aluno no âmbito do que se denomina *espaço* de ensino-aprendizagem. O professor informante e o aluno receptor são superados pelo professor orientador e pelo aluno pesquisador.

A nova ação pedagógica se constitui num desafio que envolve professor e aluno na construção do conhecimento científico,

não podendo, portanto, prescindir de seu eixo social problematizador.

A pesquisa precisa ser compreendida como uma construção coletiva, que se aprende a compartilhar, demonstrando compromisso com a realidade social. Ela contribui para as mudanças operadas na visão de mundo dos iniciantes, uma vez que é uma atividade problematizadora da realidade, relacionando fatos e permitindo debruçar-se sobre a interpretação desses, buscando a articulação entre empiria e teoria (DAMASCENO, 1999).

Como

princípio educativo e científico, a pesquisa faz parte integrante de todo processo emancipatório, no qual se constrói o sujeito histórico auto-suficiente, crítico e autocrítico, participante, capaz de reagir contra a situação de objeto e de não cultivar os outros como objeto (DEMO, 1991, p.42).

Sendo assim, a pesquisa exige criatividade, interno diálogo com a realidade, disciplina e compromisso histórico-produtivo. Demo desmitifica o conceito de pesquisa, admitindo considerar pesquisador, também, quem tem apenas graduação, pois, se bem compreendida, a pesquisa é possível e necessária desde a educação infantil. Compreende, ainda, a pesquisa como diálogo, no sentido de produzir conhecimento do outro para si e de si para o outro, sendo processo cotidiano, integrante ao ritmo da vida, produto e motivo de interesses sociais em confronto, base da aprendizagem que não se restringe à mera

reprodução; na acepção mais simples, pode significar conhecer, saber, informar-se para sobreviver, para enfrentar a vida de modo consciente (DEMO, 1991, p. 42).

No diálogo com a realidade, a pesquisa se situa como princípio científico e educativo. O ser que dialoga com a realidade, de modo crítico e criativo, faz da pesquisa condição de vida, progresso e cidadania. Acrescenta, ainda, que a função da aula passa, principalmente, pela motivação da pesquisa, despertando a atenção para a riqueza da discussão, para caminhos alternativos de tratamento do tema, apresentando uma maneira própria de se compreender a questão e fazendo seu próprio questionamento, a fim de chegar à elaboração própria. As condições didáticas necessárias para isso, no campo teórico, são: indução de contato pessoal do aluno com as teorias, manuseio de produtos científicos e teorias, transmissão de alguns ritos formais do trabalho científico, destaque da preocupação metodológica para se chegar à formulação de posição própria fundamentada e cobrança de elaboração própria.

O trabalho pessoal de pesquisa encontra expressão própria no desafio de assumir um tema para elaborar e defender, ainda que possa restringir-se à produção teórica (DEMO, 1991, p.63).

Para desenvolver não só a instrumentação teórica, mas igualmente a cidadania, torna-se necessário pensar em propostas curriculares alternativas, voltadas para a formação, não apenas sob o ângulo da aplicabilidade concreta do saber, mas

igualmente da instrumentação científica da cidadania (DEMO, 1991, p. 91). Dessa forma, a pesquisa é uma atividade racional, apropriando-se de conhecimentos para se desenvolver competências a partir desses saberes.

Nas três últimas décadas, vem se consolidando, na discussão acadêmica, uma perspectiva de valorização da pesquisa e de incentivo ao seu desenvolvimento. Segundo Lüdke et al (2001), nos anos 90, Pedro Demo (1991 e 1994) é o autor mais explícito sobre o tema, sendo que há outros defensores da relação entre o professor e a pesquisa, como Marli André (1992, 1994, 1995 e 1997): a integração da pesquisa no dia-a-dia do professor da escola básica), Ivani Fazenda (1997): o professor e a investigação da sua própria prática, problemas, cuidados e proveito), Corinta Geraldi (1996 e 1998): significados que perpassam a constituição do professor pesquisador) e Menga Lüdke (1993): articulação da pesquisa e prática no trabalho e na formação de professores e (1994): formação do professor pesquisador e do pesquisador professor.

Demo (1994, *apud* LÜDKE, 2002) distingue cinco níveis de pesquisa: (I) de *Interpretação Reprodutiva* (sistematização e reprodução de um texto com fidedignidade); (II) de *Interpretação Própria* (interpretação pessoal do que os outros já disseram); (III) de *Reconstrução* (parte da construção vigente e refaz uma proposta própria - Mestrado e Doutorado); (IV) de *Construção* (toma como referência o que existe, na procura de caminhos

novos); (V) da *Criação/Descoberta* (introdutores de novos paradigmas metodológicos, teóricos ou práticos).

Laville & Dionne (1999) abordam o pesquisador como um ator, agindo e exercendo sua influência, pois em ciências humanas os fatos raramente podem ser considerados como coisas, uma vez que os objetos de estudo, também como atores, pensam, agem e reagem, assim como o pesquisador. Frente aos fatos sociais, ele tem preferências, inclinações, interesses particulares. Segundo Laville & Dionne (1999, p.34) Em ciências humanas, o pesquisador é mais que um observador objetivo: é um ator aí envolvido.

A prática pedagógica contém material empírico para a investigação científica, no universo de variedades de manifestações educativas (na família, nos sindicatos, nas ruas, nas organizações comunitárias, nos meios de comunicação de massa etc).

Libâneo (1991) afirma que há níveis diferentes de prática pedagógica escolar: contato direto do profissional de educação com os alunos; atividade administrativa no âmbito escolar e a atividade de assistência pedagógico-didática do professor; gestão do sistema escolar e atividade teórico-científica. Ao focalizar a pesquisa pedagógica, aponta quatro níveis: da prática direta do professor, do diretor ou coordenador da escola que gera experiência, levando a um aprimoramento do trabalho, sendo que a pesquisa aqui vem no seu sentido muito geral; ocorrência na prática cotidiana

de certo controle dos efeitos dessa prática, quando o professor questiona a relação entre sua ação e seus efeitos, havendo aqui uma atitude científica; pesquisa mais metódica, sistemática, uma pesquisa ação, um estudo de caso; pesquisas que correspondem às exigências do método científico, envolvendo abordagens metodológicas. Para ele, "a realidade mostra que é a partir do 2º nível que o professor começaria a poder ser chamado de 'pesquisador'".

Pesquisa é o conhecimento científico, metódico, da realidade, para ir construindo um saber sistematizado sobre essa realidade, para transformá-la (LIBÂNEO, 1991, p.4).

Um professor pesquisador é um socializador de conhecimento, é um pesquisador, é o mediador da relação cognitiva entre o aluno e a matéria de estudo. O aluno precisa desenvolver uma formação que lhe forneça os meios teóricos e práticos para ser pesquisador. As condições para o professor se tornar um pesquisador são: desenvolver a capacidade de trabalhar cientificamente os conteúdos de sua matéria; conhecer as teorias de educação, de ensino e de aprendizagem que servem de base à sua prática; desenvolver a capacidade de observar e questionar a realidade e explicá-la; adquirir capacidade própria de elaboração dos conteúdos; conhecer métodos de investigação, dominar modos de aperfeiçoamento do processo de conhecimento da realidade, capacitando-se a produzir conhecimentos novos com base em sua prática.

O conhecimento é condição para a liberdade intelectual e política. Se quisermos construir uma sociedade democrática, a democracia para todos, é preciso que um número cada vez maior de pessoas participe da criação de novos conhecimentos. Isso, todavia, depende da apropriação dos conhecimentos existentes (LIBÂNEO, 1991, p.8).

O espaço universitário é revelador de intencionalidades, permeado de valores e contradições, onde

se materializam os conflitos entre expectativas sociais e projeto de cada universidade, sonhos individuais, compromissos coletivos, transmissão e produção do conhecimento, ser e vir-a-ser. (CUNHA, 1997, p. 81).

A prática pedagógica universal reforça as relações verticais e consagra o professor como um repassador de informações, enquanto o aluno se dispõe a memorizar e a reproduzir fidedignamente. Esse ritual revela uma concepção de conhecimento, de aprendizagem humana e de sociedade. Os professores, sem refletirem sobre suas práticas, repetem os mesmos rituais pedagógicos que viveram, pois eles se inspiram nas práticas vividas quando decidem ensinar.

O ensino está construído sobre uma concepção de conhecimento como produto, em que as certezas são estimuladas. O professor demonstra sua segurança através da posse de todas as respostas prontas, punindo a dúvida, o erro e o pensamento divergente; quando pesquisa, traz para o ensino só os resultados, suas "mais novas certezas". Funciona de maneira

antagônica, esquecendo-se de que:

Pesquisar é trabalhar com a dúvida, que é seu pressuposto básico. O erro e a incerteza é que gabaritam os caminhos da investigação. Os conhecimentos construídos são sempre provisórios, não há certezas permanentes. A repetição é punida, mesmo que simbolicamente. O pensamento divergente qualifica e enriquece os processos de trabalho e a emancipação é o que torna um investigador qualificado [...]

A organização tradicional dos currículos não reconhece a dúvida epistemológica como ponto de partida da aprendizagem. Nega que primeiro o aprendiz deve ter uma leitura do campo científico de seu curso para depois construir indagações estimulantes da aprendizagem. Com isso, por consequência, nega a lógica da pesquisa (CUNHA, 1997, p.83).

Abordar ensino e pesquisa requer as condições básicas para o aluno produzir; porém a lógica presente, na estrutura curricular, não permite essas condições. "Alterar o currículo, somente inserindo ou alterando a ordem dos conteúdos, pouco acrescenta de melhoria" (CUNHA, 1997, p.84). A origem do problema está na concepção de conhecimento que preside à organização dos conteúdos e o entendimento do ato de aprender, decorrente da concepção pedagógica. Trata-se de uma questão política, pois pressupõe uma concepção de homem e de sociedade, contemplando os fins da educação, uma vez que ou se trabalha para a reprodução e a dependência, ou se educa para a autonomia e a independência intelectual e social.

Para se buscar um ensino com pesquisa, é preciso considerar o aluno capaz de construir sua própria experiência de aprendizagem e contar com um professor que saiba trabalhar com a dúvida, com o novo, permitindo que a resposta pronta ceda às questões do aluno, pela capacidade de reconstruir com eles o conhecimento.

Nesta perspectiva, a dúvida deve ser considerada como um princípio pedagógico, porque ela é a gênese da pesquisa e esta é o ponto de partida para o processo de aprender de forma inteligente. O aluno de graduação não tem, a priori, um compromisso explícito com o produto de suas atividades investigativas, mas tem de viver a investigação como processo de aprendizagem para que possa tornar-se um intelectual independente, capaz de assumir atitudes científicas no seu futuro profissional (CUNHA, 1997, p.84).

A relação entre ensino e pesquisa tem sido marcada por uma tensão, resultado da história lógica positivista de fazer ciência. Além disso, construiu-se um imaginário de que primeiro o aluno deve "saber" a teoria para depois ter condições de interpretar a realidade. É preciso inverter essa ordem, pois o conhecimento elaborado pela pesquisa parte do concreto, do real, de onde nasce a dúvida científica. "[...] a leitura da prática, então, precede a teoria, e esta só tem sentido quando articulada com aquela" (CUNHA, 1997, p. 86). A separação entre os que pensam o conhecimento e os que o veiculam nasce também da concepção reprodutivista de ensino e de ciência. "[...] Tomar a prática como ponto de partida da teoria pode ser

a alternativa de uma nova forma de construir o saber" (CUNHA, 1997, p. 87). A fala da estudante focaliza essa preocupação:

"Para o profissional da educação há vários sentidos importantes: conhecer a realidade para detectar o problema e a partir daí ajudarmos no aspecto sócio-cultural e além do mais nós iremos aprender com as histórias de vidas reais das pessoas, nosso conhecimento não fica restrito apenas as teorias (sic) e irá nos ajudar muito a refletirmos sobre o ser humano" (Aluna K).

Faz-se necessário favorecer a construção de uma nova universidade, delineando um novo patamar teórico-metodológico, contribuindo para a edificação de uma nova relação entre o ensinar e o aprender, na qual a cognição, o afeto e a ética sejam companheiros de uma significativa caminhada.

SER PESQUISADOR NA GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA

Segundo Esteban e Zaccur (2002), até há pouco tempo, ninguém questionava o estatuto exclusivamente acadêmico do pesquisador, pressupondo uma fundamentação teórica consistente, uma ampla leitura crítica da bibliografia especializada. Argumentos não faltam na defesa do fechamento do campo da pesquisa aos que já detêm o conhecimento. A própria estudante confirma:

"É ser alguém sensível a entender os fatos que o permeia, que busca dar respostas as suas curiosidade (sic). Ser pesquisador para mim é uma tarefa difícil que

so pode ser desempenhada por pessoas estudiosas e inteligentes e que acima de tudo possua (sic) vocação para tal habilidade. Não me sinto pesquisadora, apesar de ser curiosa e questionadora dos atos que circulam minha vida, acho o ato de pesquisar uma coisa muito formal que não me atrai" (Aluna O).

Reafirmo o posicionamento dessas autoras, quando dizem que

pesquisar pode se dar a partir de um questionamento, de uma pergunta, de uma idéia fixa, articuladora de um processo empírico-teórico de uma investigação (ESTEBAN; ZACCUR, 2002, p.15).

Isso não significa descartar a necessidade do aprofundamento teórico, mas dar a esse aprofundamento o sentido de busca de respostas, que sugerem novas perguntas num movimento dinâmico, instigando um diálogo recíproco entre o pesquisador acadêmico e o professor-pesquisador, com avanços significativos para todos os atores envolvidos. Utilizo o discurso a seguir, para ilustrar o pensamento acima:

"O pesquisador é aquele que busca respostas para suas ansiedades, para comprovar ou não determinada hipótese. Ser pesquisador é algo desafiador, pois a pesquisa me coloca em várias situações, fazendo-me ir avante. Num determinado momento penso que já encontrei as respostas que queria, mas em outro, vejo que preciso de mais... É interessante ser pesquisador, sinto-me feliz, pois procuro encontrar respostas para meus questionamentos e isso me leva à procura" (Aluna Q).

Essa perspectiva abre a possibilidade de resgatar o "fazer pensando", evitando o papel do executor do pensado por outro, descortinando maiores e melhores aproximações do objeto investigado, através do desvelamento de novos ângulos de uma realidade multifacetada, devolvendo ao aluno a posição de sujeito ativo no processo de construção do conhecimento.

Ao leitor, pode causar um certo estranhamento, pensar a formação do professor pesquisador dentro de um curso de graduação em pedagogia. Compreendo essa posição, fruto da cisão criada entre teoria e prática, entre pensar e fazer, impregnando a docência da aplicação imediata de metodologias, elaboradas em alguma instância "superior" à sala de aula, percebendo-a como o *locus* da ação, como se o agir desobrigasse o pensar.

Essa visão permanece dominante nos cursos de formação de professores, tanto no ensino médio, quanto na universidade. São dadas as disciplinas teóricas, inicialmente, que por serem descontextualizadas, contribuem muito pouco para a reflexão sobre o processo ensino-aprendizagem e sobre as relações entre a prática pedagógica e o contexto social em sua totalidade, e ainda assim são entendidas como a "base" para a atividade docente. As disciplinas ligadas ao saber. Em um momento posterior, são apresentadas as disciplinas ligadas à prática, aquelas que indicam o como, as metodologias, que funcionam como "aplicação" do que foi teoricamente apresentado. São as disciplinas relacionadas ao saber-fazer (ESTEBAN; ZACCUR, 2002, p.17-8).

Esse quadro não é novidade para os que vivenciam o cotidiano escolar. Os conhecimentos chamados teóricos, ao serem confrontados com as exigências dessa prática, revelam-se insuficientes e, muitas vezes, inúteis. Nesse confronto, as dúvidas, questionamentos e incompreensões emergem, gerando a necessidade de outros conhecimentos.

Inicia-se um movimento em que a prática atualiza e interroga a teoria, que por sua vez, interroga e atualiza a prática, porém, a organização do processo de formação dificulta que o diálogo esboçado seja aprofundado, já que teoria e prática ocupam lugares diferentes (ESTEBAN; ZACCUR, 2002, p.18).

A defesa da atividade de pesquisa perpassando todo o curso aponta para oportunizar o(a) aluno(a), que, na maioria das vezes é professor(a)a, a vivenciar a prática educacional e, simultaneamente, refletir sobre ela, trabalhando, ao mesmo tempo, conhecimentos/desconhecimentos teóricos e práticos, pois ação e reflexão compõem uma relação dialógica e dialética. Assim, é fundamental que o(a) professor(a) se instrumentalize para observar, questionar e redimensionar seu cotidiano. Veja o depoimento a seguir, que apresenta essa situação:

"O ser pesquisador caracteriza-se pela constante preocupação em compreender e enunciar o verdadeiro significado da realidade através de investigações de diversas naturezas. Para mim ser pesquisador represente (sic) uma determinada postura de inquietação dentro de um contexto social, no qual os processos de mudanças são dinâmicos e os sujeitos têm necessidades de compre-

ender tais processos para melhor se acharem no mundo real. Sob determinado ponto de vista posso considerar que estou começando a adquirir a postura de pesquisador, ainda que me encontre no estágio inicial de rompimento das idéias e valores que estavam sedimentados, impedindo a construção do conhecimento" (Aluna H).

A prática é o ponto de partida, pois dela nascem as questões, as necessidades e as possibilidades, cujo olhar investigativo é constituído pelos conhecimentos que se tem, uma vez que a aquisição de novos conceitos redimensionam a interpretação possível do cotidiano. A pesquisa é um fio que entrelaça todas as disciplinas trabalhadas no curso. A história, a filosofia, a sociologia, a psicologia, a antropologia etc., não são estudadas abstratamente, pois fazem parte do movimento de compreensão dos problemas concretos que permeiam o dia-a-dia educacional. É na pesquisa que surgem as questões que alimentam o saber, construtoras de novas formas de percepção e alternativas para fazerem dos dilemas, desafios que podem ser enfrentados.

Artigo recebido em: 19/08/2004.

Aprovado para publicação em: 04/11/2004.

A meeting between the searching being and its affective dimension

Abstract: This article discusses the affective dimension of the classroom situations within a course in Report writing within a course in Education in the Teacher Training Faculty in the city of Petrolina. This Faculty is part of the University of Pernambuco(UPE). It presents the undergraduate as a novice-researcher. Based on humanistic psychology and adopting a pheno-

menological approach, this study presents written accounts from students of their personal experiences. The process of becoming a novice-researcher is challenging, because it involves changes not only in the way of thinking but also in the relationship among teachers and students.

Keywords: Education; Teaching; Affective-dimension.

Un encuentro entre el ser investigador y su dimensión afectiva

Resumen: Este artículo se propone reflexionar sobre la dimensión afectiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la materia Orientación Monográfica del curso de Pedagogía de la Facultad de Formación de Profesores de Petrolina-Universidad de Pernambuco, considerando al estudiante como investigador inicial. Inspirado en la psicología humanista, dentro de una perspectiva fenomenológica, presenta testimonios de los estudiantes, retratándolos como personas. La relación establecida en el contexto pedagógico determina el nivel de aprendizaje o el desarrollo personal del alumno.

Palabras clave: Pedagogía; Enseñanza-aprendizaje; Dimensión afectiva.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli E. D. A. Um projeto coletivo de investigação da prática pedagógica de professores da Escola Normal. In: FAZENDA, I. (Org.). **Novos enfoques da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. O papel da pesquisa na articulação entre saber e prática docente. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), 7, 1994, Goiânia. **Anais...** Goiânia: [s.n.], 1994. (v.II).

_____. **Etnografia na prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

_____. Avanços no conhecimento etnográfico da escola. In: FAZENDA, I. (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. 2.ed. Campinas: Papirus, 1997.

- ALMEIDA JÚNIOR, João Baptista de. O estudo como forma de pesquisa. In: CARVALHO, Maria Cecília de. **Construindo o Saber**. 7.ed. São Paulo: Papirus, 1989. p. 97-118.
- BYINGTON, Carlos Amadeu B. A pesquisa científica acadêmica na perspectiva da pedagogia simbólica. In: FAZENDA, Ivani C. A. (Org.). **A pesquisa em educação e as trans-formações do conhecimento**. 2.ed. Campinas: Papirus, 1997.
- CUNHA, Maria Isabel da. A aula universitária: inovação e pesquisa. In: LEITE, Denise; MOROSINI, Marília (Org.). **Universidade futurante: produção de ensino e inovação**. Campinas: Papirus, 1997. p.79-93.
- CODO, Wanderley (Org.), et al. **Educação: carinho e trabalho**: Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- DAMASCENO, Maria Nobre. A formação de novos pesquisadores: a investigação como uma construção coletiva a partir da relação teoria - prática. In: CALAZANS, Julieta (Org.), et al. **Iniciação científica: construindo o pensamento crítico**. São Paulo: Cortez, 1999. p.13-55.
- DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 1991.
- _____. **Pesquisa e construção do conhecimento**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.
- ESTEBAN, Maria Teresa; ZACCUR, Edwiges. A pesquisa como eixo de formação docente. In: _____. (Org.). **Professora-pesquisadora: uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.11-24.
- FAZENDA, I. (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas: Papirus, 1997.
- GERALDI, Corinta M. G.; FIORENTINI, Dario e PEREIRA, E. M. de A. (Org.). **Cartografias do trabalho docente: Professor(a)-pesquisador (a)**. Campinas: ALB/Mercado de Letras, 1996. (Coleção Leituras do Brasil).
- GERALDI, Corinta M. et al. Registrando a história vamos delineando e complexificando os significados que perpassam a constituição do professor pesquisador. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), 7., 1996. Florianópolis, SC. **Anais...** Florianópolis: [s.n.], 1996. (Trabalho apresentado no VII ENDIPE).
- LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artes Médicas do Sul, 1999.
- LIBÂNEO, José Carlos. **A pesquisa pedagógica no trabalho docente**. [s.l.:s.n.], 1991. Conferência proferida na abertura do Curso de Especialização em Alfabetização no Centro Pedagógico de Rondonópolis da UFMT, 6 de maio de 1991.
- LÜDKE, Menga. (Coord.) et al. **O professor e a pesquisa**. Campinas, SP: Papirus, 2000.
- _____. Compartilhando pesquisa e prática no trabalho e na formação de professores. **Revista da Andes**, n.19, ano 12, p.31-38, 1993.
- _____. A pesquisa na formação do professor. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), 7., 1994, Goiânia. **Anais...** Goiânia: [s.n.], 1994. p.297-303 (v.II).
- _____. A pesquisa e o professor da escola básica: que pesquisa, que professor? In: CANDAU, V. (Org.). **Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa**. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.101-114.
- ROGERS, Carl Rogers. **Um jeito de ser**. São Paulo: EPU, 1983.
- _____. **Tornar-se pessoa**. 5.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1981.
- _____. **Liberdade para aprender**. Belo Horizonte: Interlivros, 1975.
- Sobre a autora:**
- ²*Geida Maria Cavalcanti de Sousa*
Mestra em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo. Professora da Universidade de Pernambuco (UPE), Faculdade de Formação de Professores de Petrolina, Departamento de Educação e Ciências Humanas.
E-mail: geivan@ig.com.br
- Endereço: Rua Pau Ferro, n. 310, Gercino Coelho, Petrolina/PE, Brasil. CEP: 56306-100

A função social da escola no contexto atual: a experiência de duas escolas públicas paulistas

Maria Teresa Benincasa Turtelli Gil de Souza¹

Resumo: O neoliberalismo presente em toda a América Latina pode trazer inúmeras modificações aos diversos setores da sociedade, em especial, à educação. No Brasil, fatores como a valorização dada ao setor privado, ao mercado, ao lucro e à nova postura do Estado frente aos problemas educacionais, têm influenciado a instituição escolar. Diante deste contexto, a escola pública vive momentos de falta de identidade, sem definição exata de sua função social. Partindo de um estudo sobre as relações escola/sociedade a evolução dessa instituição no decorrer da história até o contexto atual, onde as influências neoliberais se fazem sentir, este trabalho tem como objetivo conhecer como a escola exerce sua função social no espaço geográfico em que está inserida

Palavras-chave: Função social; Neoliberalismo; Cidadania cotidiana.

O homem é um ser social. Em contato com o seu semelhante, ele se reconhece como pessoa humana dotada de características próprias que o tornam único e diferente. Estabelecendo laços de convivência com o outro, o homem se educa, e, ao interagir com o seu próximo exerce uma ação, ao mesmo tempo que recebe a ação do outro. Nessa reciprocidade e interação, o homem forma a sociedade e cria as instituições sociais com fins específicos: a escola é uma delas.

A instituição social escola é responsável pela transmissão dos conteúdos culturais historicamente construídos, que devem ser oferecidos de forma democrática, facilitando o acesso ao saber a todas as camadas da população.

A escola como objeto de estudo vai instituir novas formas de "ver" a realidade escolar, criando um "ponto de entrada" que possibilita reconfigurar temas ou áreas mais clássicas. Segundo Rui Canário (1996), é preciso haver uma distinção entre a escola como objeto social e a escola como objeto científico. O termo "escola" pode se referir ao "mundo material" das coisas, isto é, à escola concreta (objeto social). Ou pode, então, designar algo que, sendo realidade conceitual, pertence ao mundo "dos produtos do espírito humano" (objeto científico). A escola, como objeto de estudo, é entendida como um produto deliberado da nossa atividade intelectual, isto é, um mundo conceitualmente construído pela nossa mente, num contexto social, "que permite superar a ilusão de que seria possível aceder de forma direta ao real enquanto tal" (CANÁRIO, 1996, p.126).

A partir do seu nascimento e através da história, a escola tem exercido um papel decisivo na vida individual das pessoas e na vida coletiva da comunidade onde está inserida, mostrando-se como ponto de referência para os estudos de vida em sociedade.

Na atual conjuntura social, a escola deve fornecer conhecimentos que possibilitem às pessoas situar-se no mundo de hoje, ler e interpretar a grande quantidade de informações existentes, conhecer e compreender tecnologias disponíveis, bem como continuar seu processo de aprendizagem de forma autônoma. Essa instituição é co-responsável pelo desenvolvimento social, intelectual, emocional, político e científico de seus membros e tem como objetivo proporcionar a inserção de seus alunos como cidadãos independentes e conscientes em uma sociedade plural/democrática.

Este é o ideal... o sonho... Mas...como está a realidade?

O neoliberalismo presente em toda a América Latina pode trazer inúmeras modificações aos diversos setores da sociedade e, em especial, à educação. No Brasil, fatores como a valorização dada ao setor privado, ao mercado, ao lucro e à nova postura do Estado frente aos problemas educacionais, têm influenciado a instituição escolar. Diante deste contexto, a escola pública vive momentos de falta de identidade, sem definição exata de sua função social, sem saber exatamente a que veio e a serviço de quem está.

Partindo de um estudo sobre as relações escola/sociedade e a evolução da instituição escolar no decorrer da história até o tempo atual, onde as influências neoliberais se fazem presentes, este trabalho teve como objetivo conhecer como a escola exerce a sua função social no espaço geográfico em que está inserida.

Algumas questões básicas nortearam o desenvolvimento deste tema. A escola está efetivamente realizando sua função social, proporcionando de forma democrática o acesso, a permanência e o sucesso dos alunos? Como vêm essa instituição as crianças, os adolescentes, os jovens? Estará ela defasada face ao avanço técnico-tecnológico da "sociedade do conhecimento" em que vivemos? A sociedade poderia viver bem sem essa instituição? Como pode essa instituição social reafirmar/confirmar seu papel na atual conjuntura?

Refletindo sobre essas questões e procurando respostas coerentes para elas, este trabalho se desenvolveu de forma a poder detectar/confirmar/analisar a função social da escola no contexto socio/político/econômico/cultural/geográfico em que está inserida, sem perder de vista os aspectos que levam à formação do verdadeiro cidadão para este século, assim como também analisar a concepção que os diferentes segmentos da escola, alunos, professores, funcionários, direção, pais, têm sobre o papel dessa instituição na sociedade atual.

Esse estudo de caso iniciou-se com o desenvolvimento do referencial teórico e com a escolha do objeto de pesquisa: duas escolas públicas estaduais de Ensino Fundamental e Médio, aqui denominadas Alfa e Omega, escolhidas pelo fato de se constituírem marcos históricos da educação das cidades onde estão situadas e também por estarem localizadas na área central urbana, comportando uma clientela de origem sócio/econômica/cultural diversificada. Estas escolas que se situam em diferentes cidades, são as que possuem maior demanda de alunos do Ensino Médio das respectivas Diretorias de Ensino. As escolas em questão são representativas das antigas Escolas do Estado, quando a qualidade era o seu maior mérito. Ambas também foram Institutos de Educação e tiveram a oportunidade de participar do Projeto Escola-Padrão. Em decorrência desse passado glorioso, são escolas que ainda exalam uma aura de qualidade ímpar e gozam de excelente conceito de qualidade junto à comunidade. A clientela dessas escolas de "elite", em sua época áurea, representa hoje, nas cidades em que estão localizadas, quase que 70% dos profissionais liberais de sucesso. Conhecendo o seu lado histórico, pode se entender melhor a importância desses "marcos" da educação para todos os que vivem nas cidades onde elas estão localizadas, assim como o sentimento de ufanismo que existe entre todos que trabalham ou estudam nessas escolas.

O tamanho da escola foi um aspecto considerado importante para esta pesquisa porque, através deste dado, é possível

se ter uma noção da interação que existe entre alunos/professores/direção/funcionários. Neste caso, em escola de grande porte, acontece uma certa dificuldade, no que diz respeito à unidade de pensamento e ações, devida à ruídos da comunicação presentes no dia-a-dia, o que dificulta o bom desenvolvimento dos projetos estabelecidos pela comunidade escolar e, conseqüentemente, faz com que a escola não se aproprie de sua função social.

Quanto ao nível de ensino, procurou-se o estabelecimento que contasse com o Ensino Fundamental e Médio concomitantemente, porque assim a escola poderia apresentar uma amostra do desenvolvimento do adolescente que nessa mesma escola iniciou seus estudos.

Para realizar este trabalho foi utilizada a abordagem qualitativa através da pesquisa empírica, de modo que o levantamento de dados aconteceu nas próprias instituições pesquisadas. Para que ficasse bem caracterizado este estudo foram envolvidos todos os segmentos da escola na pesquisa de campo a fim de se obter os diferentes olhares sobre a mesma questão e, assim, se pudesse ter uma idéia mais abrangente a respeito do problema estudado. Deste modo, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas, com representantes dos diferentes segmentos da escola e da comunidade externa onde ela está inserida, a respeito da função social dessa instituição. Alunos do Ensino Médio responderam a questionários sobre o tema pesquisado.

A pesquisa também se desenvolveu em outras dependências do sistema educacional - as Diretorias Estaduais onde estão situadas as escolas analisadas. Neste caso, foram entrevistados os Dirigentes Regionais e alguns representantes do Sindicato dos Professores (APEOESP) e dos Diretores de Escola (UDEMO).

Os diferentes depoimentos foram classificados em categorias formadas a partir da incidência de determinadas idéias que, então foram estudadas à luz da *Análise do conteúdo*, de Laurence Bardin (1977). A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que leva em consideração a linguagem descritiva para, logo em seguida, entrar com a interpretação que está atrás das palavras empregadas.

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, utilizou-se também a observação assistemática, como instrumento de coleta de dados, em todos os momentos em que se esteve em contato com as escolas analisadas. O objetivo da observação foi verificar o grau de envolvimento entre os diferentes segmentos da escola, a existência de um projeto comum em relação aos trabalhos desenvolvidos na escola e nas suas relações, seus segmentos - com a comunidade e também como esta comunidade se faz presente na escola.

A análise documental também foi utilizada, observando-se o Projeto Político Pedagógico das escolas, os diferentes projetos desenvolvidos na unidade escolar, assim como as Atas dos Conselhos

da Escola realizados do período em que foi realizada a pesquisa.

Para se compreender o papel de uma instituição no tempo presente é preciso conhecer sua história; assim, este trabalho foi iniciado com o estudo das diferentes teorias a respeito do relacionamento escola/sociedade e também enfocou o histórico da instituição escolar, para depois se centrar na escola e sua função social no atual contexto globalizado. Trata-se, portanto, de um estudo de caso, envolvendo duas escolas públicas que procuram exercer sua função social na atual conjuntura econômica/política/social.

Os dados levantados especificamente sobre a função social da escola foram classificados nas seguintes categorias; formação da cidadania, competência profissional, complementação, integração/interação, ensino/aprendizado. É interessante notar como o aluno tem arraigado dentro de si o papel de ensinar que cabe à escola desenvolver. Esta categoria foi a que obteve um maior número de citações, denunciando que o aluno em geral, sabe muito bem o que vai fazer na escola. Se o ensino/aprendizagem não se desenvolve de maneira satisfatória é porque realmente existem intervenientes que atrapalham e que, muitas vezes, não dependem exclusivamente do aluno.

Os resultados apontam para uma valorização da escola (visão do aluno) como lugar de "aprender"... "adquirir conhecimentos", "lugar que traga informações

suficientes para entrar no mercado de trabalho[...]"'. Os alunos da escola Ômega destacam que a escola deve "ensinar com paciência", "ensinar quem tem mais interesse", "ensinar e desenvolver alunos para serem algo na vida". É interessante que para esses alunos o "ensinar" precisa de mais uma característica que identifique bem a qualidade do ensino que a escola deve oferecer, de forma que o ensino que eles possuem no tempo presente possa se refletir futuramente nas suas vidas, ajudando-os a "ser algo", o que poderíamos traduzir por "ser alguém", isto é, terem um certo "status" dentro da sociedade, não passar despercebido". Esses e outros depoimentos mostram a importância que a escola tem na vida desses alunos, podendo mesmo determinar o futuro das pessoas. Trata-se de uma visão da escola como "redentora da humanidade". No entanto, esses alunos que tanto exigem da escola, chegam a afirmar que a escola deve ensinar e que está executando bem essa tarefa. Há um apoio total à forma como essa escola está desenvolvendo sua função social. No entanto, isso já não acontece com os alunos da escola Alfa, que afirmam que "a escola não está cumprindo sua função de ensinar". Esta situação foi analisada, observando-se a forma diferente de trabalho que existe nas duas escolas. Enquanto a escola Ômega prima por um trabalho conjunto, coletivo, entre direção, professores e funcionários, a escola Alfa apresenta um trabalho segmentado entre os professores e direção. Há uma tendência centralizadora no trabalho da Direção desta escola, o que impede qualquer iniciativa mais democrá-

tica de todos os que fazem parte desse grupo. Os professores desta escola se sentem amarrados, sem forças para iniciar/implantar uma nova forma de convivência e trabalho. Esta situação é percebida pelos alunos e se reflete nos trabalhos ali desenvolvidos, impedindo a escola de bem exercer sua função social.

Os pais também possuem este sentimento de que a escola é o local em que o seu filho necessita para se desenvolver como pessoa e que sua função é "...completar a educação que foi dada em casa...", "...é ensinar...". Destaque-se que este pensamento se faz presente entre os pais que possuem uma participação maior dentro da própria unidade escolar e, que por esta postura, já podem ser considerados pessoas com uma visão mais ampla da educação. Estes pais conhecem o andamento das ações desenvolvidas e acreditam no papel da escola. Note-se que existe um consenso deste pensamento entre os pais de ambas as escolas analisadas. A diferença percebida é que os pais da escola Ômega confiam plenamente na direção e corpo docente, sentindo-se parte de todo o contexto e, sendo, portanto participantes ativos de toda a vida escolar. Já os pais da escola Alfa participam sim, mas possuem uma certa desconfiança em relação à Direção, o que os torna um pouco resabiados na participação; na realidade, não se sentem totalmente parte integrante do contexto escolar. Mesmo assim, participam. É importante participar, conhecer para acreditar e confiar na escola. Essa valorização da escola pública demonstra que, mesmo frente às dificul-

dades atuais, ela se constitui em fator decisivo de acesso aos bens da cidadania, para as camadas mais desprovidas da população... E este é o primeiro passo para a implantação de uma sociedade mais democrática! Tendo acesso aos meios de comunicação formal, o aluno deverá estar apto a desenvolver sua competência profissional. Portanto, a escola ainda é vista como via de acesso a uma profissão e como condição necessária para se conseguir um emprego.

A formação da cidadania, presente nas respostas dos entrevistados, também é um item bastante valorizado no que diz respeito à função da escola. A noção de cidadania está ligada àquela pessoa que possui direitos e deveres e também tem participação na sociedade.

A pesquisa aponta, ainda, a escola como o local de interação/integração entre alunos, pais, professores, funcionários e comunidade em geral, e, especificamente, local onde acontece o ensino/aprendizado.

Segundo os dados levantados, os professores são os elementos mais valorizados pelos alunos dentro do contexto escolar, constituindo-se na força propulsora de todo o trabalho discente. E isto é demonstrado quando esses, os alunos afirmam que: *"...o que eu mais gosto na escola são os professores que têm muita força de vontade para ensinar..."*. Na realidade, os professores se constituem nos grandes incentivadores dos alunos, que reconhecem em seus mestres a fonte de motivação e interesse pelos estudos. No entanto,

muitos desses professores idealizados e reverenciados por seus alunos, ainda não têm claro a verdadeira função social da escola, perdendo-se em análises que não conseguem chegar a um consenso claro e objetivo a respeito dessa instituição social. Conclui-se: quem não possui a identidade clara objetiva do trabalho que está executando não pode realizá-lo de maneira correta e produtiva.

A grande vilã de toda história parece ser a situação econômica atual que atinge praticamente todas as classes da população, excluindo inúmeras crianças, adolescentes e jovens do sistema educacional, tirando-lhes a chance de vivenciar um dos direitos do cidadão que é a educação. Os alunos desistem da escola *"...porque trabalham..."*, *"...muitos precisam parar de estudar pra (sic) poder trabalhar..."*

De acordo com os professores entrevistados, o maior obstáculo para que a escola exerça a sua função social de maneira eficaz, é a estrutura organizacional que a asfixia e não a deixa cumprir seu papel na íntegra; portanto, a macroestrutura é o grande obstáculo para que a escola efetivamente exerça sua função social.

"Tudo na escola, como a estrutura não favorece (...) É a mesma coisa se você quiser que um atleta corra cem metros com uma saia justa e ele não rende o que deveria render...e essa saia justa é a questão estrutural da escola...", "...a verdade é que vivemos em guerra... mesmo na guerra a escola é usada com outra finalidade. No Brasil, vive-se a guerra da exclusão da escola do mais fraco,

daquele que já não tem acesso à cidadania. Ao mesmo tempo, culpa-se essa pessoa pelo seu insucesso na vida: o que é de âmbito social, passa para o individual..."

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sociedade brasileira vive, hoje, um grande paradoxo no que diz respeito à educação: nunca se falou tanto em educação e ao mesmo tempo, nunca se procurou, com tanta ênfase, destruir a estrutura educacional existente. Esse grande paradoxo se estende ao papel da escola, a responsável pela educação formal. Nunca se falou tanto sobre a escola, a sua posição na sociedade e nunca se discutiu tanto a validade de sua existência, os métodos utilizados, a postura dos professores, a influência das novas tecnologias.

Apesar do acesso à escola ter sido ampliado, cerca de dois milhões de alunos entre sete e catorze anos ainda não se beneficiam desse direito de cidadão. Ao mesmo tempo, existem quarenta milhões de adolescentes e adultos analfabetos totais ou funcionais, acima de quinze anos de idade, conforme atesta censo do IBGE/2000 (SOUZA, 2002, p.17).

O que acontece com essas crianças e adolescentes que estão fora da escola? Existem outras possibilidades para que essa população tenha acesso às condições básicas de cidadania, isto é, aprender a ler, a escrever, saber fazer contas, poder melhor compreender e se inserir no mundo? Segundo Renata, professora da Rede Pública Estadual Paulista e Psicóloga da

Penitenciária Estadual "Odir Soares", as pessoas que nunca ou pouco passaram pela escola, "pulam" uma etapa de suas vidas, onde a convivência é importante e mais ainda, o acesso ao conhecimento e à construção da cidadania. Este fato vai se refletir em suas vidas de tal maneira que, por se sentirem excluídas da sociedade, começam a ter atividades, amigos e vivência na marginalidade. Isso é tão verdadeiro que, segundo a psicóloga Renata, muitos dos detentos (do presídio onde trabalha) não tiveram a experiência da escola ou então foram dela excluídos porque não "conseguiram aprender" e então, desanimaram e abandonaram a escola. Depreende-se desses depoimentos, alguns indicadores a respeito do papel da escola na sociedade atual: primeiro, o acesso. Embora este problema pareça estar sendo resolvido pelas políticas educacionais, precisa ser totalmente eliminado para que efetivamente, todas as camadas da população possam usufruir dos benefícios que a instituição escolar traz para a vida das pessoas.

Em segundo lugar, a permanência. É preciso que a escola e todos os segmentos que a compõem, em especial os professores - tenham a convicção de que todos os alunos têm capacidade para aprender, é preciso que exista o compromisso com a aprendizagem, independente das dificuldades dos diferentes alunos a fim de que eles permaneçam na escola, usufruam dos seus benefícios e possam ser levados à condição de cidadão. É importante lembrar aqui o depoimento de uma mãe da Escola Ômega que declara; "*cida-*

ção é aquele que vive fora da marginalidade", isto é, aquele que está incluído, que participa da sociedade. Quando a pessoa se sente excluída até do acesso à escola, vai se sentir e agir como se fosse um pária da sociedade e acaba assumindo esta postura e as consequências que dela advêm, conforme comprova o depoimento da psicóloga Renata, anteriormente, citado.

Ainda sobre o assunto, Cortella (2001, p.57) declara que: "só quem é privado de escola pode imaginar a falta que ela faz e o impacto cruel e negativo que isso tem na vida". A maioria da população brasileira em idade escolar, conforme atestam diferentes levantamentos de dados a esse respeito, está dentro da escola. Mas, pergunta-se, a que tipo de escola esses alunos têm acesso? O próprio Ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, comentou: "nossas escolas ensinam a ler, mas os alunos não entendem o que lêem" (SOUZA, 2002, p.10).

A preocupação com a qualidade da escola deve ser uma técnica constante da prática dos educadores. Se os alunos freqüentam a escola e não aprendem, alguma coisa está errada. E não adianta querer encontrar um único culpado: todos os envolvidos no processo educacional têm a sua parcela de culpa nesse problema.

Em tempos de hegemonia neoliberal, o papel da escola não pode ficar reduzido a uma questão puramente estatística que pretende demonstrar que o acesso à escola aumentou, consideravelmente,

quando, na verdade, o acesso ao conhecimento não aconteceu. Não se pode aceitar que a experiência escolar seja apenas um "rito de passagem" na vida do aluno.

É preciso que todos os envolvidos com o processo educacional - direção, professores, funcionários, pais, alunos, percebam com clareza qual o verdadeiro papel da escola na sociedade atual, pois só assim terão condições de melhor se empenhar para bem realizar a parte que lhes cabe nessa instituição... É preciso que o coletivo de cada escola tenha a clareza de sua função social, para que possa, efetivamente exercê-la, independentemente das pressões do sistema dominante. É preciso ter a coragem de reinventar a escola em seus diversos aspectos no que diz respeito à cidadania, que deve se constituir numa prática social cotidiana que perpassa os diferentes âmbitos da vida; é preciso também reinventá-la como espaço de busca, construção, diálogo e confronto, descoberta de diferentes possibilidades de expressão.

A experiência com algumas escolas, entre elas, uma das escolas analisadas neste trabalho, mostra que é possível dentro de um contexto de individualismo e predominância do mercado, formar a pessoa humana solidária, fraterna, justa e democrática que se reconhece participante de um processo complexo onde tudo e todos estão ligados. Desta forma não há lugar para excluídos da sociedade, pois cada indivíduo que se torna pessoa pela educação, e, muitas vezes pela ação da escola,

deve dar a sua contribuição para que o contexto em que vive se torne solidário e fraterno como exigem os novos tempos deste século. A escola pode fazer a diferença - a atual LDB lhe dá esta flexibilidade. Mas é preciso que ela, a escola, se conscientize desse poder que está em suas mãos, tornando-se uma escola reflexiva, pois só quem consegue analisar sua prática e refletir sobre ela, pode saber onde, quando e como mudar, tendo sempre presente a serviço de quem deve acontecer essa mudança. A escola deve assumir sua identidade e o seu papel dentro do contexto em que está inserida, provocando mudanças, colaborando na construção de pessoas inteiras que também assumam com consciência, compromisso e competência o seu lugar na sociedade. Somente assim acontecerá a sociedade mais justa e fraterna com a qual todos nós sonhamos.

Existem indicadores de que a esperança de mudança deve existir... Existem brechas para operar essa mudança. É através da "ação-reflexão-ação" de todos os segmentos que compõem a escola, que poderão ser inventados novos modos de ser e de existir que levem essa instituição social a, efetivamente, cumprir seu papel na atual sociedade.

Este trabalho procurou estudar apenas um aspecto da função social da escola, observando na prática como ela funciona, tendo como referência os depoimentos dos seus usuários e daqueles que participam/participaram do cotidiano escolar e que fazem parte da comunidade onde estão

inseridas as escolas focalizadas. Muitas outras questões precisam ainda ser analisadas para que se possa ter um mapa mais completo das relações escola sociedade e do papel primordial que essa instituição tem na vida das pessoas...

Artigo recebido em: 26/04/2004.

Aprovado para publicação em: 04/11/2004.

The social function of the school in the current context: the experience of two São Paulo public schools

Abstract: The neoliberalism in all South of America, can bring many modifications to each part of society and in special to education. In Brazil facts as the valorization given to private state, to the market, to profit and to the new attitude of the State face to educational problems has been influenced the scholar institution. In front of this context, the public school is going through moments of identity's absent, with no exactly conception about its social function. Starting from a study about the relationships between school and society and the scholar institution's evolution till actual context where neoliberalism influences are present, this research paper has the aim of knowing how the school makes its social function in the geographic space where it is located.

Keywords: Social function; Neoliberalism; Daily citizenship.

La función social de la escuela en el contexto actual: la experiencia de dos escuelas públicas de São Paulo

Resumen: El neoliberalismo presente en toda América Latina, puede traer innúmeras modificaciones a los diversos sectores de la sociedad, en especial a la educación. En Brasil, factores como la valoración dada al sector privado, al mercado, al lucro y a la nueva postura del Estado frente a los problemas educacionales, tienen influenciado en la institución escolar. Frente a este contexto, la escuela pública vive momentos de falta de identidad, sin definición exacta de su función social. Partiendo de un estudio sobre las relaciones escuela/sociedad y de la evolución de esta institución en el trascurso de la historia

hasta el contexto actual, donde las influencias neoliberales se hacen sentir, este trabajo tiene como objetivo conocer cómo la escuela ejerce su función social en el espacio geográfico en que está inmersa.

Palabras clave: Función social; Neoliberalismo; Ciudadania cotidiana.

REFERÊNCIAS

- ALBALA, Bertrand L. (Org.). **Cidadania e educação**: rumo à prática educativa. Campinas: Papirus, 1999.
- ALVES, N.; GARCIA, R. L. (Org.). **O sentido da escola**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- ASSMAN, Hugo. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- AZEVEDO, J. C. **Escola cidadã**: desafios, diálogos e travessias. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARROSO, J. (Org.). **O estudo da escola**. Porto: Porto Editora, 1996.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. São Paulo: Ridel, 1996.
- _____. Emenda Constitucional n.14, 12.09.89. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 set. de 1998.
- _____. Lei 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, n.248, 23 dez. 1996.
- CANÁRIO, R. Os estudos sobre a escola. In: BARROSO, J. **O estudo da escola**. Porto: Porto Editora, 1996.
- CANDAU, V. (Org.). **Reinventar a escola**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- CORTELLA, M.S. Crônica. **Revista Educação**. São Paulo: Segmento, n.242, p.27, jun.2001.
- COSTA, M.V. (Org.). **Escola básica na virada do século**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- CURY, C.J. **Educação e contradição**. São Paulo: Cortez, 1985.
- MARRACH, S. (Org.). **Desafio da educação do fim do século**. Marília, SP: UNESP-Marília-Publicações, 2000.
- DELORS, J. **Educação um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 1998. Relatório para a UNESCO da comissão sobre educação para o século XXI.
- FREITAG, B. **O indivíduo em formação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- _____. **Escola, estado e sociedade**. 6. ed. São Paulo: Moraes, 1980.
- FORACCHI, M. M; PEREIRA, L. **Educação e sociedade**. São Paulo: Companhia Nacional, 1974.
- FURLAN, M; HARGREVES, A. **A escola como organização aprendente**: buscando uma educação de qualidade. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- GENTILI, P. **A falsificação do consenso**: simulação e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis: Vozes, 1998.
- _____; SILVA, T.T. (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. Petrópolis: Vozes, 1994.
- LIBANEO, J.C. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 16.ed. São Paulo: Loyola, 1998.
- _____. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2001.
- _____. Pedagogia e modernidade: presente e futuro da escola. In: GHIRALDELLI JR, P. (Org.). **Infância, escola e modernidade**. Curitiba: Cortez, 1997.
- LIBÂNIO, J.B. **A arte de forma-se**. São Paulo: Loyola, 2000.
- LOBROT, M. **Para que serve escola?**. Lisboa: Terramar, 1992.

- LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Pedagogia e Universitária, 1986.
- MACHADO, L.M.; SILVA, C S.B. da (Org.). **L.D.B: trajetória para cidadania?**. 3. ed. São Paulo: Arte e Ciência, 1998.
- MORIN, E. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2001.
- OLIVEIRA, I.B. de; ALVES, N. (Org.) **Pesquisa no/do cotidiano das escolas sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- OLIVEIRA, N. Ramos de. A escola, esse mundo estranho. In: PUCCI, Bruno. **Teoria critica e educação**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- PARO, V. H. **Por dentro da escola pública**. São Paulo: Xamã, 1995.
- PENIN, S. **Cotidiano e escola: a obra em construção**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- PONCE, A. **Educação e luta de classes**. São Paulo: Cortez, 1998.
- SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 1996.
- SÃO PAULO. Secretaria de Educação. Decreto n 40.473 de 21/11/1995. **Diário Oficial do Estado**, São Paulo de 22 de dezembro de 1995.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 22.ed. São Paulo: Cortez, 1989.
- SILVA JÚNIOR, C. A. **A escola pública como local de trabalho**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- SILVA, L. H. da (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- SOUZA, P. R. de. **Revista Educação**. São Paulo: Segmento, n.254, p.10-22, jun.2002.
- Sobre a autora:**
- ¹Maria Teresa Benincasa Turtelli Gil de Souza
Mestre em Educação, Universidade Estadual Paulista (UNESP). Professora titular do curso de Pedagogia no Instituto de Ensino Superior de Bauru (IESB).
E-mail: mariateresaturtelli@hotmail.com
- Endereço Postal: R.Dr. Armando Pieroni, n.8-19. Bauru/SP, Brasil. CEP:17017-050

A outra face da qualificação profissional: uma análise qualitativa de anúncios de cursos profissionalizantes

Sônia Maria Guedes Gondim¹

Alexandra Flávio Bunchaft²

Fernanda Roberta Menezes Brain³

Resumo: O processo de reestruturação produtiva e a redefinição da qualificação e do perfil do trabalhador têm repercutido na insegurança do indivíduo em corresponder as novas demandas do mundo do trabalho, tornando-o mais suscetível às promessas de qualificação por meio de cursos. Este artigo apresenta uma análise de 566 anúncios de cursos profissionalizantes publicados na coluna "Cursos e Concursos" de um jornal local de Salvador, no período de outubro/2002 a março/2003. Por meio da técnica temática de análise de conteúdo, os anúncios foram agrupados em três categorias: 1) Técnico-profissionais, 2) Gestão e Planejamento e 3) Desenvolvimento Pessoal. Uma das conclusões é a de que a qualificação e a empregabilidade são problemas complexos, que demandam intervenções mais amplas e demoradas, abrangendo políticas macroeconômicas, recursos financeiros, formação escolar e profissional, o que enfraquece a possibilidade de que cursos isolados cumpram promessas de requalificação e de inserção no mercado de trabalho.

Palavras-Chave: Qualificação Profissional; Empregabilidade; Cursos Profissionalizantes.

INTRODUÇÃO

No atual cenário mundial, em que o neoliberalismo e a globalização legitimam a hegemonia do capital financeiro, muito se discute sobre a crise do emprego e o uso das inovações tecnológicas, o que tem repercutido na redefinição do perfil do trabalhador contemporâneo e,

conseqüentemente, na sua qualificação. Além disso, a incorporação de novos equipamentos nos setores da economia impõe limites à criação de postos de trabalho, ao favorecer a substituição do homem por máquinas em suas atividades físicas e mentais.

A reestruturação produtiva está repercutindo também no surgimento de novas modalidades de trajetória profissional. As longas e estáveis carreiras parecem estar restritas a poucos e são gradativamente substituídas por "gangorras" profissionais, que deixam em evidência a busca do indivíduo por contínua qualificação como forma de vencer as incertezas do mundo do trabalho.

A industrialização fez emergir com mais intensidade a necessidade de ajustamento do trabalhador às exigências do processo de produção e, no estágio atual de seu desenvolvimento, a qualificação e a escolarização formal estreitaram ainda mais os seus laços. Para se qualificar o candidato deve adquirir conhecimentos técnicos tanto na sua formação escolar, quanto no aprendizado cotidiano de suas atividades na organização. No modelo

produtivo vigente, entretanto, a formação acadêmica não é suficiente para garantir a inserção e/ou permanência da pessoa no mercado de trabalho. Um dos motivos é que a qualificação está relacionada ao repertório de conhecimento já adquirido pelo trabalhador e não às potencialidades de desenvolvimento de novas habilidades, mais adequadas a uma demanda contínua de mudanças no contexto de trabalho, impulsionadas, principalmente, pelas tecnologias de informação e comunicação (GONDIM, BRAIN; CHAVES, 2003).

Mediante este novo contexto produtivo, observa-se um movimento no sentido de incluir além do conceito de qualificação, de domínio sociológico, associado ao modelo tecnicista de desenvolvimento das habilidades, o conceito de competência (de domínio psicológico), relacionado aos processos de socialização e de desenvolvimento do trabalhador. Ao contrário da qualificação, a competência é a capacidade de reunir conhecimentos, habilidades e atitudes a serem postos em ação, quando o trabalhador estiver diante de situações imprevistas (VIEIRA; LUZ, 2003).

Embora se reconheça a existência da discussão em torno da substituição do conceito de qualificação pelo de competência, apenas algumas referências sobre esta questão serão feitas no presente artigo, pois o objetivo é o de analisar a oferta de cursos profissionalizantes em um jornal de Salvador. Este tipo de análise, de modo algum, esgota a discussão sobre o complexo problema da qualificação, mas lança luz para inferências interpretativas de

como a insegurança a respeito da qualidade na formação profissional está sendo utilizada por instituições e profissionais, que ao oferecerem cursos pagos, em sua maioria de curta duração, contribuem para aumentar a ilusão de que tais cursos irão garantir melhores oportunidades futuras no mercado de trabalho.

O artigo aqui apresentado pretende adotar esta linha de argumentação e, para tal, encontra-se dividido em quatro partes: 1) análise das atuais mudanças no macro-contexto do mercado de trabalho e as conseqüentes alterações no perfil do trabalhador, 2) discussão da qualificação profissional no novo contexto do mundo do trabalho, 3) análise de uma das facetas da qualificação profissional expressa por anúncios de jornal local e 4) considerações finais sobre a temática abordada.

1. MUDANÇAS NO MACROCONTEXTO DO MERCADO E NO PERFIL DO TRABALHADOR

A nova ordem do mercado e a incorporação de novas tecnologias passaram a fazer parte da realidade nacional em meados dos anos 80, sendo intensificada na década de 90. O governo brasileiro, diante da pressão dos agentes internacionais, promove o processo de abertura comercial, resultando inclusive na venda de grandes estatais. Esta política teve o intuito de modernizar o país, tornando-o apto à competição global (BRANDÃO, 2002).

A modernização de início esteve restrita à aquisição e ao uso de inovações

tecnológicas. Diante destas mudanças, fez-se necessário um reordenamento da produção até colocar em prática os princípios da qualidade e flexibilidade no processo produtivo (LEITE, 1994). A partir deste panorama, as empresas se inseriram em um cenário cada vez mais competitivo interna e externamente, ficando o ritmo de suas atividades dependente da instabilidade de um mundo globalizado.

Mediante a reorganização do mundo do trabalho e as novas formas de produção, as organizações estão incorporando gradativamente a mudança de suas estruturas verticais, diminuindo o grau de hierarquização, e se organizando como sistemas de redes. Neste novo contexto, as pessoas deixam de estar fixas em determinados postos de trabalho e crescem as demandas dos empregadores por trabalhadores multifuncionais, capazes de desempenhar diversas tarefas no processo produtivo e adaptar-se mais facilmente às mudanças, o que repercute na exigência de um novo perfil profissional (KOBEL, 2003).

O setor industrial que absorvia grande parte da mão-de-obra disponível, passa a utilizar inovações tecnológicas, gerando assim uma diminuição progressiva dos postos de trabalho. Cada vez mais se constata que a tecnologia utilizada nas organizações não conseguiu dar conta de uma gama de fatores que a nova ordem mundial impôs nos âmbitos social, político e econômico: a redefinição das funções e postos de trabalho, as novas modalidades de contrato, a valorização da aprendiza-

gem contínua e as conseqüentes alterações do perfil profissional (PAIVA, 2001; DAVEL; VERGARA, 2001).

Pode-se constatar que as mudanças no macrocontexto se dão por duas vertentes: a) individualização e fragilização nas relações de trabalho e b) valorização da qualificação técnica e aquisição de habilidades cognitivas, interpessoais e atitudinais.

Assim sendo, a reestruturação produtiva tem contribuído para o desemprego e a precarização das relações laborais. Muitos profissionais, por falta de oportunidades na área de atuação, acabam migrando para outros setores ou para o mercado informal. Assiste-se ainda à diminuição do senso coletivo dos trabalhadores e o crescimento da individualização e informalização nas relações de trabalho, o que favorece o enfraquecimento da ação sindical (DRUCK, 1996).

Com este instável contexto de trabalho, as organizações se tornam mais exigentes com os profissionais que nelas ingressam, sem que, a rigor, haja transformação no desenho dos postos de trabalho, que justifique tais exigências de qualificação. Em uma pesquisa na qual 29 profissionais de recursos humanos foram entrevistados, ficou evidenciado que as empresas, na expectativa de reunirem empregados capazes de se ajustar aos novos processos de trabalho, aumentaram as exigências de escolaridade e de habilidades para o cargo, sem que houvesse alterações nas funções a serem desempenhadas. Constatou-se

que, em diversas situações, as tarefas a serem cumpridas requeriam habilidades que não dependiam de muita escolaridade, mas sim de atitudes e comportamentos aprendidos no decorrer do processo de socialização. Este aumento de exigências dificulta o processo seletivo, obrigando a uma redefinição no perfil do trabalhador pelas organizações para, enfim, ajustá-lo à realidade da empresa (GONDIM, BRAIN; CHAVES, 2003).

As mudanças no mundo do trabalho, então, compelem as empresas a se reestruturarem e estas, por sua vez, acreditam que se dispuserem de trabalhadores mais qualificados e habilidosos se tornarão mais capazes de lidar com um mercado instável. O problema é que o simples acréscimo de requisitos não garante o efetivo aproveitamento das potencialidades do trabalhador. De um lado, o processo seletivo fica prejudicado, visto que o trabalhador não apresenta todos os requisitos superdimensionados, e de outro, o trabalhador se sente culpado por não dispor de tais habilidades e não possuir a escolarização formal demandada. Este sentimento de culpa, em alguns momentos, faz com que o trabalhador fique mais vulnerável a ofertas de cursos de qualificação, na esperança de adquirir habilidades: a) técnico-motoras (flexibilidade operacional e agilidade nas rotinas de trabalho), b) atitudinais (iniciativa, capacidade de adaptação, disponibilidade e comprometimento), c) interpessoais (cooperação, colaboração no trabalho, liderança etc) e d) cognitiva (domínio de línguas estrangeiras e informática, racio-

cínio lógico, criatividade e visão sistêmica da organização) (GÍLIO, 2000).

Na seção a seguir, pretende-se discutir um pouco mais sobre este modelo de qualificação no atual mundo do trabalho, que se apoia na aquisição de novas habilidades.

3. A QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL NO NOVO MUNDO DO TRABALHO

A qualificação é um termo de origem sociológica que tradicionalmente esteve associado à escolarização formal e à aquisição de diplomas. Ao longo do tempo, a introdução de novas tecnologias de informação e comunicação, a internacionalização do capital e a conseqüente mudança no perfil profissional têm colocado em discussão esta noção de qualificação. O conceito de competência entrou em pauta como fator relevante para a inserção profissional nos contextos de trabalho, em decorrência da importância destinada ao domínio das múltiplas habilidades requeridas do trabalhador (PAIVA, 2001, VIEIRA; LUZ, 2003).

Ao contrário da qualificação que prepara o trabalhador para se ajustar às prescrições técnicas do exercício funcional, a competência se refere à capacidade do trabalhador reunir seus conhecimentos (saber), habilidades técnicas (saber fazer) e as atitudes/habilidades interpessoais (saber ser) para solucionar problemas advindos de situações de trabalho distintas e imprevisíveis. O conceito de competência é, portanto, dinâmico e está

relacionado às características adquiridas durante o processo de desenvolvimento pessoal do trabalhador (MANFREDI, 1998).

Embora as autoras deste artigo não ignorem a discussão na literatura sobre o peso que a qualificação, conceito de dimensão sociológica e econômica, e a competência, conceito de dimensão psicológica e educacional, estão tendo no processo de educação para o trabalho, o aprofundamento desta temática não será objeto de análise do presente estudo. O foco será dado a uma análise interpretativa de anúncios de oferta de cursos profissionalizantes publicados na coluna "Cursos e concursos" de um jornal de Salvador, que neste texto estão sendo tratados como do âmbito da qualificação.

De acordo com o que dizem Vieira e Luz (2003), a qualificação pode ser analisada em três dimensões: conceitual, social e experimental. A dimensão conceitual da qualificação está relacionada ao valor atribuído a diplomas adquiridos em cursos de capacitação, o que gera impacto na remuneração e no status profissional. A dimensão social está relacionada às reivindicações e aos movimentos sociais em busca de melhores condições de trabalho, em decorrência da valorização do nível específico de preparo dos trabalhadores. A dimensão experimental, por sua vez, está relacionada ao domínio conceitual e dos métodos de trabalho no cotidiano do exercício funcional.

Em poucas palavras, a qualificação para o trabalho envolve o aprendizado formal

(diplomas), as organizações representativas de grupos sociais profissionais, que demarcam principalmente áreas de reserva de atuação profissional e faixas salariais e, por último, a prática profissional relativa ao aprendizado no cotidiano de trabalho.

Neste artigo, parte-se da premissa de que uma das consequências das mudanças na macroeconomia, nas relações de trabalho e nas exigências de qualificação do trabalhador é o deslocamento da responsabilidade da inserção ou permanência no mercado de trabalho do âmbito social e político, para o individual. Este cenário contribui para que o trabalhador se perceba como alguém que precisa se preparar para aumentar suas chances de atender a um novo perfil, que inclui não só o domínio de diversos conhecimentos teóricos e técnicos, mas também o de habilidades cognitivas, interpessoais e motoras. Somado a isto, exige-se que ele seja comprometido, leal e ético, tenha espírito de equipe e vontade contínua de aprender.

É indiscutível, no entanto, que nenhum processo de formação seja capaz de garantir tamanho escopo de abrangência, o que fomenta a insegurança e a instabilidade pessoal. Tal insegurança é rapidamente identificada por instituições educacionais e/ou profissionais, que passam a oferecer cada vez mais cursos de curta e média duração, contribuindo para ampliar a ilusão de que a frequência a tais cursos aumentaria as chances de empregabilidade pessoal (COSTA, 2001).

Não se pode ignorar, no entanto, que as habilidades demandadas não são aprendidas em curto espaço de tempo, e, por si só, não asseguram o ingresso e a permanência no mercado.

O trabalho realizado por Moreira, Godoy e Basta (2003) exemplifica este panorama geral, visto que aborda o problema vivenciado por muitos trabalhadores brasileiros, que apesar de terem concluído a escola formal básica e disporem de um diploma, a rigor, são considerados analfabetos funcionais. A partir dos resultados da pesquisa que avaliou o nível de alfabetização funcional de 580 empregados na manutenção de uma usina siderúrgica em São Paulo foi possível verificar que: um grupo de funcionários demonstra estar adaptado às necessidades de leitura e interpretação da palavra escrita na rotina de trabalho, e outro grupo parece necessitar de treinamento específico para lidar mais adequadamente com as exigências de leitura no seu exercício cotidiano na usina. Esta pesquisa deixa transparecer novamente a complexidade da qualificação profissional, que deverá integrar o processo de formação escolar e as demandas da produção.

Não se duvida que a introdução de novas tecnologias de informação nas organizações esteja demandando mais preparo dos trabalhadores. A agravante é a difusão da crença de que a contínua atualização pode vir a ser suprida por cursos de curta duração desatrelados de um programa mais amplo de qualificação do trabalhador. O problema, desloca-se do plano macro-econômico, que aponta para

a diminuição do número de empregos, o crescimento dos serviços de baixa qualificação, a redução da remuneração e a fragilização dos contratos de trabalho, para o plano do indivíduo. É ele quem se vê bombardeado por imperativos de mudança de atitudes pessoais com a promessa de só assim obter êxito no mercado de trabalho.

No novo modelo produtivo globalizado, cada um é convidado a cuidar da sua empregabilidade, visando o seu próprio aperfeiçoamento. Neste sentido, torna-se compreensível a busca desenfreada dos trabalhadores pela capacitação, grande parte das vezes, descontextualizada de sua prática. Diversos programas de qualificação estão centrados apenas no treino de habilidades técnicas específicas e não em uma preparação mais ampla do trabalhador. Como decorrência, tais programas estão contribuindo, de modo significativo, para aumentar a insegurança do trabalhador atual a despeito de sua formação.

Mundim, Rozenfeld, Amaral, Silva, Guerreiro e Horta (2002), ao realizarem uma pesquisa-ação em uma organização multinacional no Brasil, constataram que os funcionários demandam cursos que proporcionem uma visão global do processo produtivo. Outra pesquisa, coordenada por Souza (2001), que analisou os cursos financiados em 2000 pelo Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), também aponta na mesma direção. Os treinandos (62,5%) e os coordenadores pedagógicos (75%) afirmam que os cursos focalizam apenas habilidades específicas e não su-

prem as lacunas do processo de formação.

A qualificação profissional é um processo difícil de ser resolvido apenas por iniciativas pessoais ou por cursos de curta duração, desatrelados de uma proposta programática mais ampla. Isto tem gerado impacto na formulação de políticas públicas. O governo do Estado da

Bahia, por exemplo, vem desenvolvendo políticas de qualificação profissional, tais como o Programa "Mãos à Obra", promovido pela Secretaria do Trabalho e Ação Social (SETRAS). Este programa visa colaborar com o desenvolvimento econômico local e tem o objetivo de auxiliar os profissionais no processo de inserção no mercado de trabalho, conforme as informações contidas no **Quadro 1**.

Linhas de ação	Objetivos
Intermediar para o trabalho	Buscar vagas e serviços no mercado
Programa de Documentação Civil	Incentivar o microempresário das zonas urbana e rural (associado ao FAT – Fundo de Amparo ao Trabalhador e ao PROGER – Programa de Geração de Renda)
Programa de Geração de Emprego e Renda	Oferecer cursos de qualificação e requalificação por meio de parcerias com mais de 900 entidades
Programa de Qualificação Profissional	Orientar os trabalhadores quanto ao benefício e os encaminhar para as outras ações do programa
Seguro-desemprego	Agilizar providências de documentos necessários ao exercício profissional
Divulgação de informações sobre o mercado de trabalho	Manter a população informada sobre oportunidades e exigências do mercado de trabalho
Relações trabalhistas	Abordar as questões sindicais, direitos e legislação trabalhista

Quadro 1 - Linhas de ação e Objetivos do Programa "Mãos à Obra"
Fonte: Setras, 2003.

Uma outra ação do governo do Estado para abordar o mesmo problema foi iniciada em agosto de 1996. Na unidade da Secretaria da Saúde do Estado (SESAB), a Escola de Formação Técnica de Saúde Professor Jorge Novis, promove a formação de pessoas de nível médio, por meio de cursos profissionalizantes de nível básico e técnico, na perspectiva de contribuir com a melhoria da assistência prestada aos usuários do SUS-Ba. Esta escola é caracterizada como multiprofissional, atuando na capacitação de técnicos da área de saúde por meio dos cursos de qualificação e requalificação.

Possui ainda convênios de cooperação técnica com prefeituras municipais, instituições filantrópicas, Fiocruz, e conta com o apoio do FAT.

Além dos dois programas já mencionados, a coordenação da Companhia de Desenvolvimento Urbano do Estado da Bahia (CONDER) iniciou em 1999 o Programa Aprendendo e Construindo (PAC). A partir da constatação da baixa qualificação dos profissionais de construção civil, o referido programa integrou a qualificação à construção de casas populares. São ministrados cursos de pedreiro, carpinteiro,

ro, encanador, pintor e monitor de construção civil que possibilitam a aquisição de conhecimentos técnicos e da inserção no mercado da construção civil. Para participar dos cursos, os candidatos precisam ter acima de 15 anos, e aqueles entre 16 e 18 anos necessitam estar matriculados no ensino regular. A CONDER tem como parceiros o PAC, a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), a Caixa Econômica Federal, as Prefeituras Municipais e a Secretaria de Trabalho e Ação Social.

O SENAI-Ba também possui quatro unidades de ensino profissionalizante que ministram cursos de aprendizagem, qualificação profissional e realizam treinamentos atendendo aos interesses específicos de cada empresa. Estas unidades são o Centro de Tecnologia Industrial Pedro Ribeiro (CETIN), o Centro de Formação Profissional José Inácio Tosta Filho, o Centro de Formação Profissional Jaime Vilas Boas Filho e o Centro Integrado de Manufatura e Tecnologia (CIMATEC).

O Programa Costa dos Coqueiros é desenvolvido pelo Instituto de Hospitalidade (IH), sendo uma outra iniciativa que se destina à capacitação de trabalhadores na área de turismo no Litoral Norte da Bahia. A instituição foi criada em 1997, resultado da parceria entre 32 entidades governamentais e não-governamentais das áreas de cultura, educação, turismo e trabalho. Entre os seus associados estão o Sebrae, a Fundação Biblioteca Nacional, a Fundação Banco do Brasil, a

Fundação Cultural do Estado da Bahia, a Fundação Odebrecht e o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN).

As comunidades de Mata de São João, Entre Rios e arredores, beneficiadas por tal programa, sobreviviam, em geral, de atividades ligadas à agricultura, pesca de subsistência e à pecuária. O trabalho assalariado vinha sendo introduzido no local, embora sem a criação de novos postos de desenvolvimento social ou econômico. Com o auxílio deste programa, que desenvolve atividades e ministra cursos visando a qualificação profissional, inclusive com aulas de inglês e de informática aplicadas ao turismo, cerca de 60% das pessoas das referidas comunidades foram capacitadas e iniciaram atividades de garçom, recepcionista de hotel, cozinheiro e jardineiro, inclusive no Complexo Turístico de Costa do Sauípe.

As diversas ações do governo da Bahia mencionadas nos parágrafos anteriores permitem constatar que o emprego e a qualificação são problemas complexos. Assim, percebe-se a necessidade de eles serem abordados de modo integrado e multidimensional (incluindo infra-estrutura, apoio financeiro, monitoramento e acompanhamento, capacitação profissional etc), visto que não é fácil assegurar a inserção no mercado de trabalho somente pela via da qualificação.

Além das políticas públicas, torna-se relevante focar a análise na pessoa que busca a qualificação profissional. Cons-

tata-se a vulnerabilidade experimentada por um grande número de trabalhadores, às voltas com sentimentos de culpa ou de ansiedade diante do forte apelo para a qualificação. Quer seja porque não conseguem se inserir nos programas governamentais mais amplos, insuficientes para atender às demandas, quer seja porque se sentem excluídos da sociedade salarial, os trabalhadores ficam, então, susceptíveis a investir em cursos oferecidos no mercado, sem que uma avaliação mais criteriosa de seus reais benefícios seja realizada. Este é um dos motivos que torna pertinente avaliar um pouco mais de perto quais são estes cursos oferecidos ao trabalhador. No caso específico deste artigo, o foco recaiu em anúncios de jornal e os resultados encontram-se na seção seguinte.

4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.

Partiu-se da premissa de que o jornal é uma via de informação direta, acessível ao trabalhador que não acompanha de perto as discussões acadêmicas, assim como as que ocorrem no âmbito das organizações sociais e profissionais, estando então mais propenso a aderir a apelos de “pseudoqualificações”. Durante o período de seis meses (outubro de 2002 a março de 2003) foram publicados 566 anúncios de oferta de cursos na coluna cursos e concursos do Caderno de Empregos do jornal A Tarde, com média de 35 por semana.

A partir de uma análise indutiva, os anúncios foram agrupados em três grandes categorias: a) Técnico-Profissionais, b)

Gestão e Planejamento e c) Desenvolvimento Pessoal. O critério de categorização foi o foco das habilidades a serem desenvolvidas - técnico-profissionais, básicas gerais e de gestão-inferido a partir do título do curso, pois os anúncios não ofereciam detalhes sobre os objetivos e conteúdos a serem abordados.

Os cursos mais freqüentemente anunciados foram os técnico-profissionais (n=282, 59,1%), cujo foco é na aquisição de habilidades técnicas para o exercício funcional e abrangeram grande diversidade de áreas, incluindo serviços gerais, saúde, vendas, recursos humanos, construção civil, educação, segurança, fabricação, línguas e informática, conforme especificadas nas Figuras 1 e 2 (p. 287 e 288).

O setor de serviços gerais se destacou, o que é congruente com a sua atual tendência de crescimento no mercado. Neste grupo, a maior oferta de cursos ocorreu em telemarketing (n=27), sendo compatível com a expansão desta modalidade de serviço, na compra, venda e atendimento via telefone, tanto por reduzir custos quanto por agilizar a efetivação de trocas comerciais.

Outros cursos que apareceram com freqüência na coluna do jornal foram os de cozinheiro, recepção na área médica, garçom, auxiliar de escritório e secretária. Tais cursos sugerem estar direcionados a atividades de baixa qualificação em hotéis, bares e restaurantes, prédios comerciais, manutenção e atendimento. No caso da hotelaria, em particular, o problema parece recair no fato de que as exigências de escolarização e de domínio técnico

estão aumentando, igualmente para cargos de baixa qualificação. São estas pessoas, no entanto, as que dispõem de menos recursos que as permitam se capacitar para atender ao novo perfil demandado ao trabalhador.

Na área de saúde foram encontrados 65 cursos, na de vendas 57, e de recursos humanos 40. Os cursos profissionalizantes em saúde distribuíram-se por diversas subáreas, inclusive em práticas especializadas, tais como: "fisioterapia pneumo-funcional" e "enfermagem na monitoração hemodinâmica". Estes cursos indicam estar voltados para as unidades de tratamento intensivo (UTI), e parecem estar suprimindo lacunas do processo de formação. Hodiernamente, evidencia-se a tendência em oferecer técnicas profissionais atualizadas, visto que o Ministério da Saúde aumentou as exigências de unidades deste tipo. Um exemplo de exigência feita pelo Ministério é a presença de psicólogos nas unidades de tratamento intensivo.

Os cursos mais oferecidos na área de saúde foram os de instrumentação cirúrgica e auxiliar de enfermagem, que atingem profissionais de nível médio. Neste último caso, é possível inferir a grande rotatividade de pessoas em decorrência, principalmente, das jornadas extensas de trabalho e do despreparo dos profissionais de nível médio, o que torna justificável a grande oferta de cursos dirigida aos auxiliares de enfermagem (ver Figura 1, p.301).

Muitos cursos também estão direcionados para capacitar pessoas na área comercial, principalmente, em técnicas de varejo, qualidade de atendimento ao cliente e corretagem de imóveis. A oferta de cursos para melhorar o atendimento ao cliente pode ser decorrente de uma postura mais ativa e crítica adotada pelo consumidor nos últimos anos e da adoção de modelos de gestão de qualidade. A área comercial é uma das que atualmente mais geram trabalho e renda e onde se constata um crescimento substantivo do número de auto-empresendimentos, apesar de muitos terem um tempo de vida curto, em função das dificuldades de acesso a crédito e financiamento, de falta de capital de giro e da baixa qualificação gerencial de micro-empresários. De acordo com os dados divulgados pelo Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas-Sebrae, as micro e pequenas empresas formais são responsáveis por 41,4% dos postos de trabalho no país. O comércio detém a maior participação do mercado formal, respondendo por aproximadamente 46% do total de empresas deste segmento de negócios.

Na área de recursos humanos, apareceram cursos de rotina de pessoal, dinâmica de grupo, relações humanas e liderança no trabalho. A oferta de cursos de liderança encontra respaldo na difusão de práticas de gestão participativa e de equipes de trabalho, em que se exige que o líder seja capaz de influenciar pessoas, transformar problemas em oportunidades de ação conjunta, além de iniciativa para defender interesses comuns (ver Figura 2, p.302).

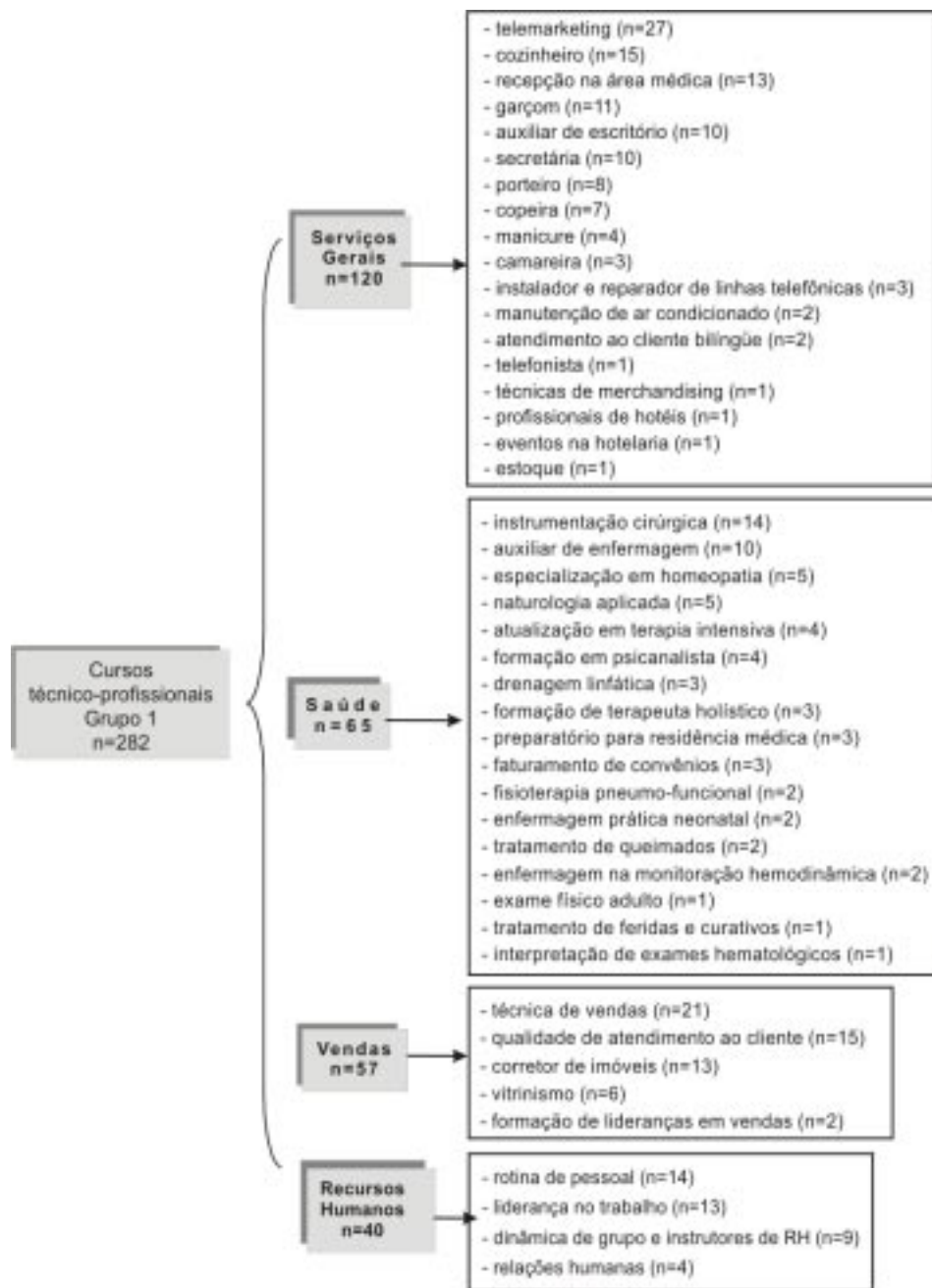


Figura 1

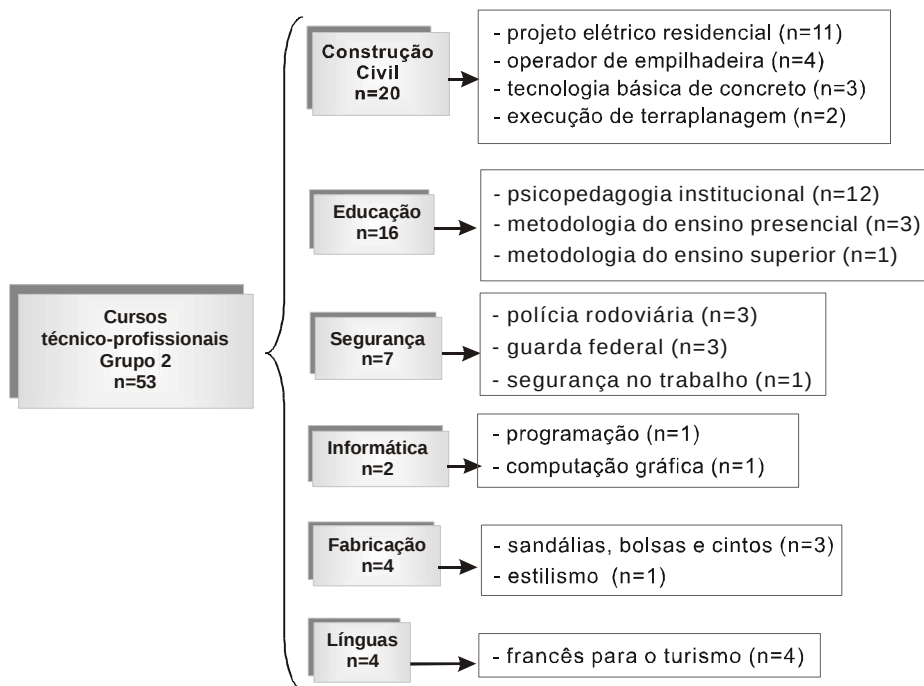
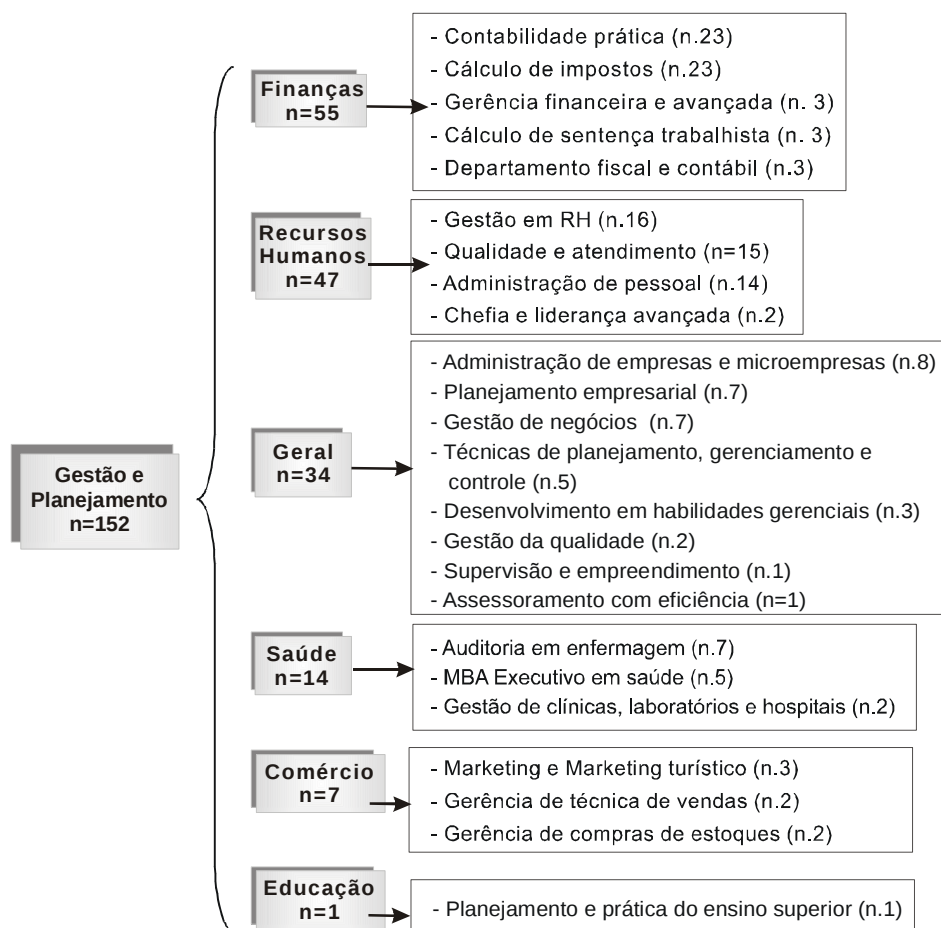


Figura 2

Para a construção civil, o foco dos cursos é na capacitação em projetos elétricos residenciais, considerados por especialistas, complexos de serem elaborados, ao demandarem raciocínio lógico, atenção concentrada e nível de escolaridade maior para compreender a implantação das instalações elétricas, requisitos pouco encontrados nos trabalhadores de nível médio. No setor de educação, observa-se uma tendência em oferecer cursos na área de psicopedagogia aplicada, o que fortalece a afirmação de que a aprendizagem é um processo que ultrapassa o espaço da escola, podendo ocorrer também nas organizações, em centros de treinamento, nas associações comunitárias e em projetos sociais (Figura 2).

Cursos relativos à segurança, línguas, fabricação e informática foram pouco ofertados. No caso de informática e línguas, há uma seção específica no jornal pesquisado que veicula cursos nestas duas áreas, que trabalham com habilidades consideradas básicas no perfil profissional atual. Assim sendo, torna-se compreensível o reduzido número de anúncios encontrados na seção de cursos profissionalizantes, objeto de análise deste artigo.

A gestão e o planejamento foram a segunda categoria com maior número de cursos na referida coluna do jornal (Figura 3).

**Figura 3**

Observa-se que, na categoria de gestão e planejamento, há um destaque para as áreas de finanças e gestão em geral. No setor de finanças, a maior parte deles se destina à contabilidade prática e ao cálculo de impostos.

Os cursos da área de Recursos Humanos ocuparam a segunda posição nesta categoria. Na literatura atual, há uma forte tendência em considerar os aspectos subjetivos e valorizar a atividade gerencial.

Davel e Vergara (2001) argumentam que a objetividade e a subjetividade necessitam estar em equilíbrio para que a gestão de pessoas possa ter uma coerência na articulação entre recursos, produtos e serviços. Neste sentido, os gestores são desafiados a atuar de forma sensível e reflexiva com as pessoas e as sutilezas das relações desenvolvidas no ambiente profissional, não restringindo o seu papel aos procedimentos estratégicos que visem apenas o alcance de objetivos.

A rigor, há ainda um número expressivo de cursos dirigidos à administração de pessoal, que parece estar relacionado ao aprendizado de procedimentos formais de contratação de trabalhadores. Dentre os cursos em RH, destacam-se também os de qualidade e os de atendimento ao fortalecerem a crença de que é preciso prestar mais atenção ao cliente-consumidor.

Os anúncios veiculados na área de gestão em geral, que ocuparam a terceira posição nesta categoria, permitem inferir que a gestão é visualizada como um conjunto de técnicas e instrumentos fundamentais em qualquer organização e atividade profissional, independente da formação em administração ou áreas afins. No contexto contemporâneo, cada vez mais percebe-se que gerir envolve outros processos como planejar e agir, avaliar e monitorar sendo que a subjetividade, objetividade, razão e emoção fazem parte de tais processos.

Na área de saúde, o destaque foi para os cursos de auditoria em enfermagem e o MBA executivo. Poucos cursos de gestão e planejamento visaram ao comércio, e dos sete ofertados, três foram dirigidos para o marketing turístico. A área de educação só ofereceu um único curso destinado ao planejamento do ensino superior.

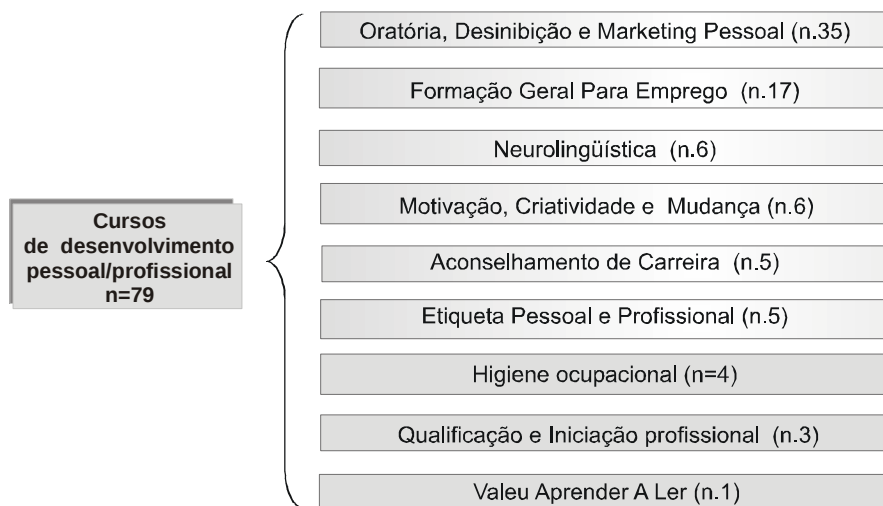
Para finalizar, a Figura 4 (p.305) exhibe os cursos oferecidos para o desenvolvimento pessoal e profissional, categoria onde se torna mais visível a tentativa de atrair o público-alvo para capacitações de curta duração. Embora tais cursos possam ajudar o candidato a aumentar

as chances de empregabilidade, têm alcance limitado, pois as habilidades requeridas, na maior parte das vezes, são desenvolvidas ao longo do processo de socialização do indivíduo.

Os cursos que apareceram com maior frequência na categoria de desenvolvimento pessoal e profissional foram: oratória, marketing pessoal e desinibição. Há também um número expressivo de cursos dirigidos para a formação geral do trabalhador, o que parece deixar transparecer a tendência em preparar o candidato para processos de seleção, aprimoramento das relações no ambiente de trabalho e expressão da criatividade. Higiene ocupacional, etiqueta pessoal e profissional, além de programação neurolinguística estariam contribuindo também para o trabalhador lidar de modo mais adequado com o ambiente instável das organizações e a se programar para construir sua trajetória profissional.

É preciso levar em conta também que tais cursos expressam as novas demandas feitas ao trabalhador, em especial, no plano da comunicação pessoal: saber se expressar com clareza, argumentar, resolver problemas e ter iniciativa. Na literatura, observa-se a valorização das habilidades cognitivas, técnicas e motoras, expressas por meio do “saber fazer” e das habilidades interpessoais, atitudinais e comportamentais retratadas através do “saber ser e saber agir” (MANFREDI, 1998).

A imprecisão fica por conta do curso de “valeu aprender a ler”, cujo título não oferece informações para inferir do que se trata.

**Figura 4**

Em relação à importância dos cursos de desenvolvimento pessoal para a argumentação adotada neste texto, as autoras entraram em contato com uma instrutora de um destes cursos com anúncio no jornal, para solicitar informações adicionais sobre público-alvo e suas demandas, conteúdo programático, carga horária, custo do investimento, principais habilidades desenvolvidas e resultados esperados. A entrevistada afirmou ministrar diversos cursos nesta categoria, dentre os quais: motivação, criatividade, liderança e "falando em público com sucesso". Em particular, as informações prestadas diziam respeito ao curso de dinâmica de grupo. A carga horária oferecida era de 15 horas. O público-alvo se caracterizava por "professores, pessoas comuns que precisam usar jogos(...), interessadas em ensinar e aprender dinâmicas". Em relação à faixa etária, os interessados são "pessoas maduras, a partir de trinta anos". Dentre

as habilidades desenvolvidas durante o curso destacam-se a criatividade, a desinibição e a capacidade de argumentação. Alguns dos resultados esperados são: "Ajuda muito a se conhecer e trabalhar melhor, a dar uma aula mais criativa", abrangendo tanto habilidades pessoais quanto profissionais.

Outros instrutores que ministram cursos desta categoria foram procurados, porém sem sucesso, o que indubitavelmente limita nossas conclusões sobre o problema.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Abordar a qualificação profissional por meio de títulos de anúncios de cursos publicados em um jornal local é sem dúvida insuficiente, mas se apresenta como uma dentre várias possibilidades de analisar este complexo fenômeno. Reconhece-se que a qualificação e a empregabilidade são pro-

blemas multifacetados, que demandam intervenções mais amplas, abrangendo disponibilidade de recursos financeiros, políticas macroeconômicas e formação escolar profissional de média e longa duração.

É igualmente complexo e até certo ponto uma ousadia relacionar a oferta destes cursos de curta duração, veiculados em jornal, à exploração da fragilidade do trabalhador, que se encontra cada vez mais inseguro para competir por um lugar no mercado de trabalho. Tal relação, para ser corroborada, exigiria um acompanhamento criterioso da trajetória de vida daqueles que freqüentaram tais cursos. Isto não foi feito. Talvez a contribuição do artigo e, mais especificamente, da categorização dos cursos anunciados em jornal seja a de alertar para o problema que se evidencia tanto na prática cotidiana de profissionais responsáveis por processos seletivos, que continuamente se defrontam com a dificuldade de reunir profissionais aptos a concorrer a uma vaga, quanto de profissionais que buscam avidamente se atualizar e se qualificar, apesar de permanecerem fora do mercado de trabalho.

É preciso admitir que nem todos estes cursos são inócuos, visto que podem ser aproveitados por pessoas que já dispõem de um nível de instrução e qualificação, que permita incorporar ao seu repertório novos conhecimentos. O problema maior é que esta não é a condição de grande parte da mão-de-obra nacional que, mesmo tendo concluído a escolarização básica, é considerada, na prática, analfabeta funcional, ou seja, incapaz de atender com competência às exigências cotidianas de trabalho.

É preciso compreender também que esses cursos acompanham as tendências atuais do mundo do trabalho. Não é por acaso que a maior parte dos cursos oferecidos no jornal se dirige para a formação técnico-profissional e para a área de serviços, com destaque para telemarketing, e para as atividades funcionais de baixa e média qualificação, representando quase o dobro dos cursos oferecidos para a área de saúde. Outra tendência é a de cursos dirigidos a gestores, que oferecem oportunidades para a aprendizagem de gerenciamento do próprio negócio, ampliando o domínio de administração geral, de finanças e de recursos humanos. Uma última tendência detectada se refere à necessidade de preparar o profissional para fazer uso da palavra, quer seja para se apresentar bem no mercado, quer seja para vender e persuadir pessoas.

Em resumo, grande parte dos cursos nutre-se da incerteza que o trabalhador vivencia atualmente. Não se pode vislumbrar com facilidade uma carreira a longo prazo, nem antecipar mudanças cada vez mais imprevisíveis. Somado a isto, estamos sujeitos às tendências macroeconômicas mais amplas do modelo produtivo globalizado. Não se duvida que a aprendizagem é um processo inesgotável e contínuo, o que torna inevitável a freqüência a cursos durante toda a trajetória profissional. O dilema é que não há garantia de que os cursos cumpram suas promessas de qualificação e capacitação e, mais ainda, que consigam realmente assegurar a inserção e o êxito profissional.

Artigo recebido em: 04/03/2004.

Aprovado para publicação em: 13/07/2004.

To another face of the professional qualification: a qualitative analysis of announcements of professionalizing courses.

Abstract: The process of productive restructuring and redefinition of the qualification and of the profile of the worker has reverberated in the insecurity of the individual in fulfilling the new demands of the world of work, making him/her more susceptible to the promises of qualification by means of courses. This article presents an analysis of 566 advertisements of professional courses published in the column "Courses and Examinations" of a local newspaper in Salvador, from October 2002 to March 2003. By means of the thematic technique of analysis of content, the advertisements were grouped in three categories: 1) Technical-professional, 2) Management and planning and 3) Personal development. One of the conclusions is that the relationship between qualifications and employability is complex, demanding solutions which involve broader and longer periods of training, financial resources and academic and professional mentoring. The possibility that isolated courses can keep the promises of qualifying students for the job market is weak.

Keywords: Professional qualifications; Employability job market; Professional courses.

La otra cara de la calificación profesional: un análisis cualitativo de avisos de cursos profesionalizantes.

Resumen: El proceso de la reestructuración y de la redefinición productiva de la calificación y del perfil del trabajador ha reverberado en la inseguridad del individuo en satisfacer las nuevas demandas del mundo del trabajo, haciéndolo más susceptible a las promesas de la calificación por medio de cursos. Este artículo presenta un análisis de 566 anuncios de cursos profesionalizantes publicados en la columna "cursos y concursos" de un periódico local en Salvador, de octubre de 2002 a marzo de 2003. Por medio de la técnica temática del análisis de contenido, los anuncios fueron agrupados en tres categorías: 1) Profesional técnico, 2) gerencia y planeamiento e 3) desarrollo personal. Una de las conclusiones es que la calificación y la empleabilidad son problemas complejos, que demandan intervenciones más amplias y prolongadas, abarcando políticas macroeconómicas, recursos financieros, formación escolar y profesional, lo que debilita la posibilidad de que cursos aislados cumplan las promesas de recalificación e inserción en el mercado del trabajo.

Palabras clave: Calificación profesional; Empleabilidad; Cursos profesionalizantes.

REFERÊNCIAS

A TARDE. Salvador, Bahia, 2002-2003. [Jornal]. Disponível em <<http://www.atarde.com.br>>

AGÊNCIA CIDADÃ. **Programa Costa dos Coqueiros**. Disponível em:<http://www.agencia.cidada.fib.br/arq_curso.htm> Acesso em: 01 set. 2003.

BAHIA. Secretaria do Trabalho e Ação Social. **Programa mãos a obra**. Disponível em: <<http://www.setras.ba.gov.br/indexp.htm>> Acesso em: 01 set. 2003.

BRANDÃO, M. G. A. **Impactos da perda do emprego e o papel da qualificação no processo de reinserção no mercado de trabalho**. 2002. Tese (Doutorado em Educação)-UFBA.

COMPANHIA DE DESENVOLVIMENTO URBANO DO ESTADO DA BAHIA – CONDER. **Programa Aprendendo e Construindo**. Disponível em: <http://www.conder.ba.gov.br/prog_aprendendo.htm> Acesso em: 01 set. 2003.

COSTA, A .C.G.; COSTA, A. C. G.; PIMENTEL, A .P. G. **Educação e vida: um guia para o adolescente**. Belo Horizonte, Modus Faciendi, 2001.

DAVEL, E.; VERGARA, S.C. Gestão com pessoas, subjetividade e objetividade nas organizações. In: DAVEL, E.; VERGARA, S.C. (Org). **Gestão com pessoas e subjetividade**. São Paulo: Atlas, 2001.

DRUCK, G. Globalização, reestruturação produtiva e movimento sindical. **Caderno de CRH**, Salvador, n.24/25, p. 21-40, jan/dez, 1996.

FEDERAÇÃO DAS INDÚSTRIAS DO ESTADO DA BAHIA - FIEB. **Ensino Profissionalizante**. Disponível em: <<http://www.fieb.org.br/fiebnet/educacao/ensino-profissionalizante.htm#informativos>> Acesso em: 01 set. 2003.

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ - FIOCRUZ. **Escola de Formação Técnica de Saúde Professor Jorge Novis**. Disponível em: <http://www.fiocruz.br/epsjv/retsus/escola_ba.htm> Acesso em: 01 set. 2003.

GÍLIO, I. **Trabalho e Educação: formação profissional e mercado de trabalho**. São Paulo: Nobel, 2000.

GONDIM, S.M.G.; BRAIN, F.R.M.; CHAVES, M.C.B. Perfil profissional, formação escolar e mercado de trabalho pela perspectiva de profissionais de recursos humanos. **RPOT Psicologia: organizações e trabalho**. Salvador: [s.n.], 2003.

KOBER, C.M. **A qualificação profissional do ponto de vista de trabalhadores da indústria.** Disponível em: <<http://www.anpad.org.br/25/claudia mattoskobertt09.rtf>> Acesso em: 08 set.2003.

LEITE, M.P. Modernização tecnológica e relações de trabalho. In: FERRETI, C.J.; ZIBAS, D.M.L.; MADEIRA, F.R.; FRANCO, M.L.P.B. (Org). **Novas tecnologias trabalho e educação: um debate multidisciplinar.** Petrópolis: Vozes, 1994.

MANFREDI, S.M. Trabalho, qualificação e competência profissional – das dimensões conceituais e políticas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.19, n.64, p.13-49, 1998.

MOREIRA, D. A.; GODOY, A. S.; BASTA, C. **Educação e trabalho: medida do nível de alfabetização funcional em uma usina siderúrgica e sua utilização na gestão de pessoas.** Encontro Nacional da Associação dos Programas de Pós-Graduação em Administração-Enampad. Atibaia: São Paulo.2003. Publicado em CD-ROM.

MUNDIM, A.P.F.; ROZENFELD, H.; AMARAL, D.C.; SILVA, S.L.; GUERRERO, V.; HORTA, L.C. Aplicando o cenário de desenvolvimento de produtos em um caso prático de capacitação profissional. **Gestão e Produção**, São Carlos, v.9, n.1, 2002.

PAIVA, V. Qualificação, crise do trabalho assalariado e exclusão social. In: GENTILI, P. E.; FRIGOTO, G. (Org.). **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**, São Paulo: Cortez, 2001.

SERVIÇO BRASILEIRO DE APOIO ÀS MICRO E PEQUENAS EMPRESAS – SEBRAE. **Informativos SEBRAE.** Disponível em: <<http://www.sebrae.org.br>> Acesso em: 12 out. 2003.

SOUZA, M. G.G. **Programas de qualificação profissional: uma análise sobre o fazer pedagógico.** Disponível em: <<http://www.anped.org.br/24/P0954422884739.DOC>> Acesso em : 08 set./2003.

VIEIRA, A.; LUZ, T.R. **Do saber aos saberes: confrontando as noções de qualificação e competência.** Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração-Anpad. Atibaia: São Paulo.2003. Publicado em CD-ROM

Sobre as autoras:

¹*Sônia Maria Guedes Gondim*

Doutora em Psicologia, UFRJ. Profa.Adjunta do Departamento de Psicologia, Universidade Federal da Bahia (UFBA) e do Mestrado em Psicologia/PPGPSI/FFCH/UFBA.
E-mail: sggondim@terra.com.br

Endereço Postal: Rua Rodrigo Argolo, 293/502. Rio Vermelho, Salvador/BA, Brasil.
CEP:41940-220

²*Alexandra Flávio Bunchaft*

Mestra em Psicologia Social e do Trabalho, UFBA. Especialista em Gênero e Desenvolvimento Regional, UFBA. Professora do Curso de Psicologia da Faculdade de Tecnologia e Ciências (FTC). Professora Substituta do Departamento de Psicologia (UFBA).
E-mail:aleamado@hotmail.com

Endereço Postal: Rua Prof. Lourival Pimenta Bastos, lote 12, Qd.34, Costa Azul, Salvador/BA, Brasil. CEP:41760-010.

³*Fernanda Roberta Menezes Brain*

Graduanda do curso de Psicologia, UFBA.Bolsista de Iniciação Científica, PIBIC/FAPESB.Orientadora: Sônia Maria Guedes Gondim.
E-mail: frmbrain@yahoo.com.br

Endereço Postal: Rua Clião Arouca, n.85, Ed.Real Madrid, Apto.08. Acupe de Brotas, Salvador/BA, Brasil. CEP:40290-160.

Las "buenas escuelas" en contextos de pobreza¹

Liliana Jabif²

Resumen: El presente artículo plantea cuestiones relacionadas con la gestión de las escuelas urbanas en contextos de pobreza y las competencias que los directores de estos centros desarrollan para enfrentar las situaciones profesionales. A los efectos de conocer esta realidad y con el fin de elaborar módulos de formación en competencias genéricas y transversales para los directores escolares en contextos de pobreza, se realizaron una serie de entrevistas a directivos de seis países de América latina. El trabajo de campo, aunque con fines más didácticos que de investigación académica, permitió obtener testimonios y evidencias de las prácticas de estos directores y mostró coincidencias con las características de las "buenas escuelas" que señala la literatura. Una de estas revelaciones señala que los directores competentes tienen una característica que parece ser la más importante de todas: saben construir el sentido de la escuela para que los alumnos y las alumnas que viven en situaciones de pobreza, se desarrollen como personas, "sepan ganarse la vida", "aprendan y encuentren su lugar en el mundo".

Palabras clave: Competencias; Gestión escolar; Prácticas exitosas.

UNA MIRADA AL ESCENARIO

¿Cuáles son las situaciones profesionales que los directores y directoras de las escuelas en contextos de pobreza tienen que enfrentar en su día a día con autoridades, docentes, alumnos, padres y otros agentes sociales que interactúan con los centros?

¿Cómo actúan para enfrentar el desafío de mejorar los aprendizajes de los alumnos cuya capacidad para aprender está condicionada por la situación de pobreza en la que viven?

A los efectos de dar respuesta a estas interrogantes, se realizaron una serie de entrevistas semiestructuradas y abiertas, guiadas por objetivos, a una muestra no probabilística de directores escolares. Las entrevistas fueron realizadas, durante los meses de abril-junio de 2003, a un total de sesenta directoras y directores de la educación básica urbana en situaciones de descentralización y pobreza provenientes de Argentina (Buenos Aires), Bolivia (La Paz), Brasil (Salvador), Chile (Santiago), Perú (Lima) y Uruguay (Montevideo). Los países fueron seleccionados de acuerdo a la presencia de instituciones, equipos de investigación o personas que habiendo participado en proyectos anteriores del IIPE-UNESCO Buenos Aires, podían facilitar el acceso a las escuelas.

Las entrevistas, si bien tuvieron como objetivo principal recoger información desde donde construir y reconstruir situaciones

¹El presente artículo extrae elementos de una publicación de la autora: Directores en Acción. Módulos de formación en competencias para la gestión escolar en contextos de pobreza. IIPE UNESCO Buenos Aires, 2004.

profesionales que sirvieran de base para la elaboración de módulos de formación en competencias genéricas y transversales, facilitaron la comprensión sobre algunas de las "claves de éxito" de las "buenas escuelas" y los "buenos directivos". Los supuestos, aunque definidos intersubjetivamente por los entrevistados y sin pretender su generalización, permitieron corroborar y enriquecer las hipótesis de la investigación académica y aplicada acerca de cómo funcionan las escuelas que logran retener y enseñar a los niños y niñas pobres de las grandes ciudades latinoamericanas. El propósito de este artículo es dar a conocer algunos de estos hallazgos.

CLAVES PARA PENSAR UN CAMINO POSIBLE

A través del trabajo de campo realizado, parece confirmarse que las escuelas que retienen y enseñan a los niños y jóvenes pobres, son escuelas que (I) priorizan el aprendizaje de los alumnos y construyen su identidad institucional como criterio de diferenciación, creando rasgos propios de múltiples maneras, (II) adoptan otros modelos organizativos incorporando el trabajo en equipo como instancia de coordinación y aprendizaje, (III) se relacionan con diferentes organizaciones de la comunidad para aunar esfuerzos, (IV) establecen nexos positivos con los padres de alumnos (V) dan importancia a los procesos de comunicación, estableciendo canales de comunicación para difundir la información y utilizarla en la toma de

decisiones, (VI) abordan el conflicto y utilizan diferentes estrategias para manejar las múltiples situaciones problema que enfrentan cotidianamente.

La prioridad es el aprendizaje

En estos contextos, al decir de un número importante de directores, para que los niños y jóvenes puedan aprender, es necesario poner en práctica por lo menos dos estrategias: la búsqueda de formas innovadoras de enseñanza y la necesidad de hallar la manera de transformar los problemas en oportunidades de aprendizaje. Algunos centros con altos porcentajes de niños que trabajan en labores domésticas no remunerados (cuidan a sus hermanos, cocinan, colaboran con tareas del hogar) o en la venta de productos o de artesanías, implementan nuevas metodologías de enseñanza para evitar la incidencia que el trabajo infantil tiene sobre la regularidad de asistencia a clases y el rendimiento escolar. Tal como lo manifiesta la literatura especializada, (GAJARDO, 1999)³ estas escuelas incorporan las experiencias de trabajo de los alumnos en las actividades didácticas del aula y transforman estas actividades en proyectos educativos institucionales. Varios testimonios lo corroboran, pero el de una directora de una escuela de La Paz es elocuente:

"En esta escuela, como tenemos tantos niños que trabajan vendiendo e la calle, hicimos un proyecto con los maestros de 1°, 2° y 3° para utilizar estas experiencias tanto en la enseñanza de la matemática como en lengua. Esto ha levantado mucho la autoestima de los

³ Si bien esta investigación está realizada sobre la base de las zonas rurales, el estudio plantea aspectos que pueden incluirse en este marco.

alumnos....no se imagina lo bien que se sienten cuando tienen que resolver ejercicios para entrenar las operaciones con problemas de su realidad o cuando escriben sus historias incorporando sus vivencias y nosotros se las reconocemos y valoramos...se sienten tan importantes...La experiencia nos sirve también para trabajar el concepto del trabajo y de otros temas asociados a éste....".

Abordar los problemas de violencia en la escuela, eligiendo prácticas "dialógicas" para resolver conflictos que involucran a todos los actores de la comunidad educativa, no resignarse a la situación, buscar otros caminos en vez de recurrir a las guardias policiales, no utilizar estrictos reglamentos de disciplina sino elaborar normas de convivencia, son las estrategias utilizadas por las escuelas que aprovechan todas las ocasiones para transformar las experiencias en motivos de aprendizaje. Una directora de una escuela de Salvador de Bahía dice al respecto:

"Teníamos muchísimos problemas de violencia entre los niños... los insultos y las peleas eran muy frecuentes...a veces involucraban a las familias y éstas se amenazaban unas a otras...Cuando analizamos cómo manejar este problema, porque nos estaba perturbando la enseñanza y el aprendizaje, decidimos recurrir a una organización que está aquí en el barrio y que se dedica a la enseñanza de la danza "capoeira".... Cuando comenzamos a explicar los problemas que teníamos, logramos que ellos trataran también el tema de la violencia y la resolución de

conflictos, puesto que quienes son profesionales de las artes marciales manejan estos temas... Fue así que comenzamos este proyecto que funciona en la escuela hoy, en forma transversal porque también se usa para la enseñanza de la historia... cuando hablamos de la vida de los esclavos aquí, en Salvador de Bahía..."

Una práctica a la cual recurren varios de los centros visitados es la incorporación del arte (teatro, música, artes marciales) en los proyectos pedagógicos. Lo que en la mayoría de las escuelas se inició como una experiencia aislada para motivar a los alumnos, se transformó en estrategia pedagógica sustentable cuando a través de la reflexión en la acción, los equipos docentes y directivos constataron sus efectos positivos sobre la disciplina y el clima escolar. Estas escuelas "abiertas e innovadoras", que la investigación reconoce a través de varios estudios (ABRAMOVAY, 2003)⁴, acercan el conocimiento desde nuevas perspectivas e incorporan "docentes" que pertenecen a otras tradiciones y disciplinas para abrirse a nuevas perspectivas y visiones en el afán de mejorar la calidad educativa.

Prestar atención a las necesidades diferenciadas de sus alumnos y tratar de satisfacer sus necesidades específicas, "interpretando" el curriculum para hacerlo converger con el modelo pedagógico, con el qué y cómo enseñar (BRASLWASKY, 1985), es una de las características de los centros visitados. Los programas de aprendizaje acelerado implementados para atender a los alumnos

⁴ Varias de las experiencias innovadoras llevadas a cabo en escuelas situadas en zonas de alta vulnerabilidad de 13 capitales brasileñas y en el Distrito Federal, incorporan el arte como estrategia pedagógica.

con dificultades de aprendizaje o con extraedad, como los que observamos en Santiago de Chile y Salvador de Bahía, son un ejemplo paradigmático puesto que han logrado articular las necesidades de sus alumnos con los proyectos promovidos por las secretarías locales de educación. En una escuela de La Paz se ha puesto en marcha hace ya algunos años un programa de educación bilingüe con el objetivo de atender la diversidad. El curriculum se ha diseñado incorporando los contenidos pertenecientes a la cotidianeidad de los niños de origen *aymara*, con el fin de ir más allá del aprendizaje de la lengua materna e integrar "su visión del mundo y de las cosas" a fin de mejorar la calidad del aprendizaje. El uso de este programa ha logrado, pese a las iniciales protestas de padres y de la comunidad indígena, los beneficios que señala la investigación en este campo (LÓPEZ, 1998).

El trabajo colaborativo cobra fuerza

A pesar de las dificultades estructurales, las escuelas visitadas trabajan en equipo y lo hacen porque consideran que de otra forma no podrían hacer frente a la complejidad de su tarea ni a las numerosas demandas y necesidades que deben satisfacer. El trabajo en colaboración implica la interacción entre docentes y con los directivos para reflexionar críticamente sobre las prácticas educativas, tomar decisiones sobre acciones de mejora o resolver problemas en base a un objetivo común (FRIGERIO; POGGI, 1996). Generalmente asociado a la "falta de tiempo, falta de espacios para reunirse, discu-

siones interminables, necesidad de negociar", entre muchas otros problemas inherentes a esta forma de trabajo, los directores coinciden en afirmar que sólo a través de la colaboración y participación del colectivo y de éste con otras organizaciones de la comunidad, se puede mejorar la calidad de los aprendizajes de los alumnos.

Son varias las circunstancias que "obligan" a las escuelas a conformar equipos de trabajo. Sin embargo lo que generalmente marca el comienzo del trabajo colaborativo es la necesidad de alcanzar acuerdos básicos, ya sea sobre la misión y visión de la escuela, para abordar problemas de los alumnos, o con el fin de tomar decisiones sobre el relacionamiento con los padres. Es que en las escuelas de contexto crítico, para poder "subsistir", se deben pactar ciertas formas de funcionamiento que faciliten la resolución de problemas y la toma de decisiones. El testimonio de una directora de Montevideo señala:

"Para que se formen los equipos tiene que haber un objetivo común, la necesidad de resolver problemas que nos atañen a todos y que solos no seríamos capaces de hacer... por eso el cambio debe darse a un doble nivel: institucional y aulístico, es decir que la práctica docente no debe quedar recluida a las cuatro paredes de la clase sino que debe ser comunicada, intercambiada y compartida con la de los colegas...y esto es lo difícil."

La misma directora señala que de acuerdo a su experiencia, una de las principales causas de la mala calidad de los

aprendizajes es debido a la falta de trabajo en equipo entre los docentes y de éstos con la dirección:

"A causa del multiempleo y debido a que muchos docentes trabajan en otras instituciones y no pueden quedarse "ni un minuto más en la escuela", no existen los tiempos necesarios para el intercambio de experiencias, no se pueden planear reuniones de formación o de reflexión. La planificación se hace en solitario y no se comparte ni se analizan en profundidad las dificultades que los alumnos tienen o que traen del año anterior. Esto atenta contra los esfuerzos que podemos hacer para mejorar la calidad de la enseñanza y del aprendizaje".

Sin embargo varios directivos han encontrado solución a este problema recurrente y realizan las reuniones un sábado de cada mes, finalizando el encuentro de trabajo con un evento social con las familias de los que participaron en la reunión. En otros casos el director flexibiliza horarios y negocia la participación en las reuniones a cambio de dar el día libre cuando el maestro lo necesita para realizar algún trámite particular.

La experiencia observada en las escuelas que participan del Programa Gestión Participativa con Liderazgo en Educación (PGP/LIDERE), que promueve la Universidad Federal de Bahía, nucleando grupos de escuelas en torno a proyectos comunes, demuestra que el trabajo colaborativo da resultados positivos. Una de las directoras que participa del proyecto comenta:

"Siento que no estoy sola en este barco....en el grupo nos damos

fuerza.... me parece que ya no soy más una pieza de una máquina que a nadie le interes"... Trabajar con colegas de otros centros y de la Universidad nos aporta otras ideas, nuevas formas de hacer las cosas. Significa que hay que pensar juntos sobre una misma tarea, buscar caminos alternativos, aprender a convivir con lo diferentes, tolerar... Es difícil, pero tiene sus recompensas..."

En estos casos, la gestión escolar participativa se caracteriza porque los miembros se involucran en tareas y en proyectos comunes, que a su vez implican la participación de otras organizaciones, universidades y empresas, aumentando el sentido de pertenencia y contrarrestando la soledad y la impotencia que generalmente sienten las escuelas en contextos de pobreza (LUCK, 2002).

Los lazos con organizaciones comunitarias se estrechan

La oportunidad que brinda la cooperación con otras instituciones ha sido considerada como muy importante por algunas de las escuelas que se encuentran en contextos de violencia familiar y callejera, que deben convivir con la delincuencia abierta en los barrios y que padecen conductas agresivas de los alumnos. En este sentido, aquellas escuelas que han comenzado a establecer lazos y redes de colaboración con otras organizaciones, pueden superar los problemas que la escuela no puede resolver en solitario. Complementando sus saberes, capacidades y experiencias, logran implementar proyectos que mejoran el aprendizaje

de los alumnos. Un ejemplo de esto lo constituye el número importante de centros educativos que se ha asociado con grupos de profesionales que trabajan en distintas manifestaciones del arte (teatro, danzas, plástica) para apoyar a jóvenes con problemas sociales y de aprendizaje o que se han vinculado con asociaciones ecologistas para encarar proyectos de preservación y cuidado del medio ambiente.

La educación en crisis (TIRAMONTI, 2003) obliga a establecer relación con equipos multidisciplinarios, integrados por sicólogos, asistentes sociales y personal de los puestos de salud barriales, a los efectos de dar apoyo a los maestros para tratar problemas que escapan a su área de conocimiento. La idea que los guía es no renunciar a enseñar y poder enseñar mejor (DUSSEL, 2003). Tal es el caso de las escuelas que han recurrido a los profesionales de la salud (médicos, sicólogos) para afrontar casos de alumnos portadores de HIV, el virus del SIDA. En la voz de uno de los directores de una escuela de Buenos Aires:

"Cuando nos enteramos que teníamos un alumno con SIDA, el conflicto con los padres comenzó inmediatamente. Hubo resistencia masiva de los padres a aceptar el ingreso del niño a la escuela, por miedo al riesgo del contagio a los demás alumnos. Así comenzamos el acercamiento con los médicos, enfermeras y psicólogos del puesto de salud del barrio para iniciar un proyecto de colaboración conjunta en donde el tema salud- enfermedad fue incluido en el curriculum en forma transversal..."

Según manifiestan los protagonistas de los relatos, en las escuelas de contextos pobres, la relación entre la escuela y las dependencias de salud próximas a los barrios donde están los centros, es imprescindible. La necesidad de encarar políticas que hagan posible una mayor articulación entre estos dos campos a los efectos de prevenir e informar, puede contribuir a dar soluciones frente a las condiciones de deterioro de las poblaciones pobres (DEVRIES, 1995).

La relación con las familias se mira con otro lente

Muchos de los directivos y docentes se preocupan por la escasa participación de los padres en las actividades de la escuela, por la falta del apoyo escolar a sus hijos, y por la enorme cantidad de demandas que le hacen a la escuela. Coincidentemente con lo que plantea la literatura especializada, los directores afirman que en las situaciones más críticas de pobreza, marginalidad, hogares uniparentales con frecuentes problemas de violencia y abandono, las relaciones con los padres son inestables, inciertas y discontinuas (MIÑANA, 1999). El director de una escuela de Montevideo dice:

"Un gran porcentaje de padres no tiene noción del valor de la escuela...saben que mandan al niño porque ahí va a estar...es como un paquete que mandan para que no moleste... Además, como saben que está atendido, que tiene comida, se desentenden aún más..."

En estos mismos escenarios existen otros grupos familiares integrados por obreros,

comerciantes informales, empleadas domésticas, que a pesar de las dificultades económicas y el bajo nivel cultural, se han integrado a la asociación o comisión de padres y siguen con preocupación la educación de sus hijos. Parecería que los padres que se mantienen de alguna manera socializados por el trabajo tienen una actitud diferente hacia la escuela y la valoran como un medio para que sus hijos puedan incorporarse a trabajos más calificados que los que ellos realizan. Otro director afirma:

"Aquí no podríamos hacer nada sin el apoyo de los padres. Cuando llegué a este barrio, como directora de la escuela que ves aquí, con sus arbolitos, su patio, sus salas... hace casi 15 años, no había mas que dos habitaciones.... sin saneamiento, no llegaba el transporte colectivo, sólo había un grupo de familias que querían una escuela para sus hijos... Buscamos ayuda, nos pusimos a trabajar.. los padres levantaron estas paredes, yo vengo hablando con la secretaria de educación desde siempre,... mire lo que hemos logrado... el cemento, la pintura... todo esto conseguimos... hasta los árboles que ve plantados los consiguieron las juntas de padres como donación del fondo de forestación..."

Cuando los padres de familia están organizados y la escuela puede tomar contacto con sus representantes, se facilita el relacionamiento familia-escuela. Esto es particularmente importante cuando se necesita la aprobación de la Comisión de padres para realizar determinadas acciones, o buscar recursos y realizar actos sociales y festivos. Las escuelas

más pequeñas o aquellas que tienen estrechas relaciones con organizaciones religiosas, por ejemplo, mantienen contactos más fluidos y continuos con los padres, desarrollan la "escuela de padres", organizan en forma conjunta las festividades. En Lima, por ejemplo, varias de las escuelas visitadas otorgan mucha importancia a la educación de padres para resolver los conflictos que a veces se generan frente a planteamientos de la escuela de "no violencia y maltrato a los niños en el hogar". En algunos casos esta actividad la realizan los directores con los docentes, en otros se llevan a cabo con ayuda de profesionales (animadores comunitarios, psicólogos)⁵. La directora de una escuela de Lima expresa las actividades que realizan:

"La violencia en el hogar es un problema...los niños son maltratados por los padres porque estos creen que no hay que criarlos flojos, haraganes o desobedientes... así, es muy difícil lograr aprendizajes de calidad... El trabajo que estamos haciendo con los padres, en forma sistemática desde hace ya dos años con el apoyo de la Asociación de padres y madres de alumnos, se basa en la organización de talleres vivenciales, esto significa que los padres actúan, los hacemos simular situaciones para que puedan observarse... No es tarea fácil... a veces nos ha costado mucho continental las emociones..."

Las escuelas que priorizan esta relación con los padres denotan una gran sensibilidad frente a las difíciles situaciones de vida de sus alumnos, pero también piensan que organizando estas

⁵ Un ejemplo paradigmático lo constituyen las actividades de formación de facilitadores que, como el Curso de Formación de Capacitadores en Comunicación Empática y Educación sin violencia, organiza la Universidad Peruana Cayetano Heredia para desarrollar actividades de capacitación en los centros educativos.

acciones podrán mejorar las condiciones para aprender de sus alumnos (BRAS-LAVSKY; KRAWCZYK, 1988).

La comunicación se cuida

La mayoría de las escuelas visitadas plantea que la comunicación es clave para superar varios de los problemas que se generan, tanto por fallas en la comunicación interpersonal como por la ineficacia en el manejo de los canales y medios para dar y recibir información. La primera, si bien grave en cualquier tipo de institución, lo es más aún en los contextos de pobreza, puesto que las relaciones simbólicas que se establecen entre alumnos y padres con la institución es percibida por éstos como excluyente. En ámbitos que se caracterizan por la marginación, el vínculo de padres y alumnos con la escuela asume comportamientos violentos y de exigencia para que ésta satisfaga las necesidades primarias o para encontrar allí las esperanzas faltantes (DUSCHATZKY, 1999). La directora de una escuela de Buenos Aires señala:

"Muchas veces los padres hacen críticas en aspectos técnicos, aunque no sepan... se ponen agresivos, gritan, exigen... en realidad están trasladando sus problemas, sus frustraciones a la escuela... es necesario comprender el contexto..."

Modelos de comunicación basados en el desarrollo de compromisos entre docentes y alumnos, con los padres, con las autoridades, a fin de establecer vínculos más fuertes y sustentables (CASSASUS, 2003), fueron observados en varias

escuelas, donde los espacios de comunicación se convirtieron en ámbitos para intercambiar información y experiencias y dialogar con los padres sobre la marcha de los aprendizajes de los alumnos.

Una de las mayores dificultades planteadas por varios entrevistados es el uso que se da a la información para la toma de decisiones. Muchas veces las escuelas cuentan con los datos, se tienen las estadísticas, pero esta información parece pertenecer a "los archivos". Otras veces la información fluye, los canales existen, aunque sean informales, pero no se utiliza como brújula que guíe las acciones porque la planificación está ausente (FRIGERIO, 1996; AGUERRONDO, 2002). La falta de articulación entre comunicación-manejo de información y toma de decisiones queda en evidencia cuando la escuela no tiene respuestas coherentes o uniformes ante determinados problemas, o cuando el proyecto educativo institucional no refleja con sus acciones que analiza los problemas y que construye los objetivos en relación a esos problemas que quiere resolver. Una directora, en su testimonio, sintetiza lo expresado también por otros directores:

"Antes, actuábamos así... a la deriva... decidiendo por lo que cada uno pensaba o sentía... nos dimos cuenta que teníamos que trabajar sobre bases más objetivas, buscando la información, preguntando a otros cómo estaban resolviendo tal o cual problema, analizando los datos que estábamos generando día a día para sistematizarlos, analizarlos y decidir qué hacer..."

Se buscan estrategias para el manejo de los conflictos

La importancia que adquiere, en estos contextos, generar respuestas constructivas que se orienten a resolver el conflicto y aprovecharlo como oportunidad de aprendizaje, es considerado por muchas de las escuelas un camino invalorable para avanzar hacia la comprensión de los hechos y hacia formas de negociación basadas en la colaboración. Varios de los directores y maestros entrevistados coinciden con el decir de esta directora de una escuela de Salvador de Bahía :

" Las peleas entre los chicos son violentas, a veces basta con que uno mire a otro o se rocen, para que se desate una pelea... Pero hay que saber que aquí, en estos medios no se trata de gritar, reprender o poner sanciones, porque eso es lo que ven todos los días en sus casas o en la calle, sino que hay que manejar la situación y aprovecharla para que aprendan otra manera de manejar los conflictos... Cuando los confronto, analizamos las causas y trato de que encuentren otras maneras de resolver los problemas... y esto debe ser sistemático, día tras día el mismo método llevado a cabo por todo el personal.... ellos saben que en la escuela no gritamos ni pegamos cuando realizan un acto "indisciplinario".... esperamos que aprendan por el modelo que mostramos y que practicamos: el diálogo..."

Muchos de los niños y jóvenes que asisten a estas escuelas, viven situaciones de violencia familiar en sus hogares y ésta se traslada a la institución educativa, haciendo que los docentes presenten grandes dificultades para llevar

adelante el proceso pedagógico-didáctico. Los directores manifiestan que no sólo deben intervenir como mediadores de conflictos sino minimizar en lo posible la aparición de aquellos que pueden prevenirse, estableciendo normas de convivencia claras y criterios compartidos de trabajo con el personal. El director de un centro educativo de Santiago de Chile afirma:

"En estas escuelas un conflicto de intereses entre docentes, como por ejemplo el de querer la misma aula en el mismo turno, puede tornarse muy problemático, hay mucho estrés... el trabajo es por momentos agotador... por eso tengo que saber que no cualquier estrategia se puede aplicar en cualquier momento a veces tengo que "dilatar" el tema motivo del conflicto porque la tensión es muy fuerte y debo dejar que se "aquieten las aguas" ...otras veces es necesario que actúe para hacer ver a las partes que están enfrascadas en sus posiciones y que si no miran el problema de manera diferente no saldrán nunca del estancamiento. En todas las situaciones creo que lo mejor para la escuela y los niños es llegar a un buen acuerdo..."

¿Y ENTONCES QUÉ ?

La forma en que cada escuela resuelve sus problemas tiene que ver con su capacidad para construir estrategias e identidades propias, para romper con las rutinas y encontrar formas creativas a fin de alcanzar el sentido de producir calidad con equidad. Los testimonios recogidos evidencian, que estas capacidades están asociadas entre otros factores con los estilos de liderazgo del

director, su historia y saber profesional, la seguridad y confianza en sí mismo, sus rasgos de personalidad y las formas de trabajo colaborativas con el equipo docente. Las "buenas escuelas" son escuelas que al decir de Braslvasky (1991) pueden recuperar la función democratizadora, aún en la profunda crisis social y educativa. Las "buenas escuelas", construyen sentido a fin de que los alumnos y las alumnas que viven en situaciones de pobreza, aprendan, se desarrollen como personas, "sean buenas personas", "sepan ganarse la vida", "se salven" y encuentren "su lugar en el mundo", tal como lo expresan ellos mismos. Por esta razón, los directores que se mueven en una realidad que les exige ocuparse también de los problemas sociales que viven sus alumnos, le asignan a la educación un lugar preponderante ya que entienden que al igual que para las naciones, quedar al margen del conocimiento es también marginarse de toda posibilidad de desarrollo (FILMUS, 1993) y dejar de poner el foco en la mejora de la calidad de los aprendizajes sería condenar a los alumnos de las escuelas pobres a más desigualdad.

Artigo recebido em: 19/10/2004.

Aprovado para publicação em: 09/11/2004.

The "good schools" in poverty contexts

Abstract: This article deals with specific aspects related to the management of schools and the acquisition of competences needed by the Heads of educational centres in poverty contexts. A series of interviews were carried out in order to learn about the situations that Heads or Principals of urban basic education in contexts of poverty have to face. The field

work permitted the gathering of evidence and personal accounts regarding the practices of Heads of urban schools in contexts of poverty in six countries of Latin America. It is claimed that the characteristics of "good schools" observed in the field work fit those described in the literature. Furthermore, all competent Heads possess a characteristic that appears to be the most important of all: they know how to build a "school feeling", so that their students - living in contexts of poverty- develop as individuals, know how to "earn a living", "learn, and find their place in the world".

Keywords: Competitions; Scholastic management; Successful practices.

As "boas escolas" no contexto de pobreza.

Resumo: Este artigo trata das questões relacionadas com a gestão das escolas urbanas, inseridas em contexto de pobreza, e das competências que diretores e gestores desenvolvem para enfrentar as situações cotidianas. Foram realizadas uma série de entrevistas com diretores escolares, em seis países da América Latina, a fim de conhecer a realidade das escolas em contexto de pobreza e elaborar módulos de formação em competências genéricas e transversais. O trabalho de campo permitiu obter testemunhos e evidências das práticas utilizadas por esses diretores e apontou as coincidências entre as "boas escolas" que ensinaram literatura. A literatura foi uma das revelações. Esta revelação assinala que os diretores são competentes e possuem uma característica que aponta ser mais importante: sabem construir o sentido da escola para que os alunos e as alunas que vivem em situação de pobreza, se desenvolvam como pessoas, "saibam ganhar a vida", "aprendam e encontrem o seu lugar no mundo".

Palavras-chave: Escolas; Gestão escolar; Práticas exitosas.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M. (Coord). **Escolas inovadoras: experiências bem sucedidas em escolas públicas**. Brasília: UNESCO, 2003.

AGUERRONDO, I. **La escuela del futuro II: cómo planifican las escuelas que Innovan**. Buenos Aires: Papers Editores, 2002.

- BRASLAVSKY, C. **La discriminación educativa en América Latina**. Buenos Aires: Grupo Editor Latinoamericano/ FLACSO, 1985.
- BRASLAVISKY, C ; KRAWCZYK, N. **La escuela pública**. Buenos Aires : Miño y Dávila Ed., 1988. (Cuadernos de FLACSO).
- BRASLAVISKY, B. **La escuela puede: una perspectiva didáctica**. Buenos Aires: Editorial Aique, 1991.
- BRASLAVISKY, C; ACOSTA, F; JABIF, L. **Directores en acción: módulos de formación en competencias para gestión escolar en contextos de pobreza**. Buenos Aires: IPE-UNESCO, 2004.
- CASASSUS, J. Marcos conceptuales para el análisis de los cambios en la gestión de los sistemas educativos. In: UNESCO. **La gestión en busca del sujeto**. Santiago de Chile, 1999.
- CASASSUS, J. **Problemas de la gestión educativa en América Latina**. Santiago do Chile: UNESCO, 2003.
- DEVRIES, O. **Salud y educación: sida en una escuela**. Buenos Aires: Paidós, 1995.
- DUSCHATZKY, S. **La escuela como frontera: reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes** de sectores populares. Buenos Aires: Paidós, 1999.
- DUSSEL, I. La escuela y la crisis de las ilusiones. In: DUSSEL, I; FINOCCHIO, S. (Comp.) **Enseñar hoy: una introducción a la educación en tiempos de crisis**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2003.
- FILMUS, D. **Para qué sirve la escuela**. Buenos Aires: Tesis-Norma, 1993.
- FRIGERIO, G. **De aquí y de allá: textos sobre la institución educativa y su dirección**. Buenos Aires: Kapelusz, 1996.
- FRIGERIO, G.; POGGI, M. **Las instituciones educativas**: Carta y Ceca. Buenos Aires: Troquel, 1996
- GAJARDO, M. **Reformas educativas en América Latina**: balance de una década. Santiago de Chile: PREAL, 1999. (Documentos de trabajo nº 15).
- LÓPEZ, L. E. La eficacia y validez de lo obvio: lecciones aprendidas desde la evaluación de procesos educativos bilingües. **Revista Iberoamericana de Educación**, OEI, n.17, Mayo-Agosto, 1998.
- LUCK, H; FREITAS, K. S. de; GIRLING, R.; KEITH, S. H. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.
- MINÁNA, C. **En un vaivén sin hamaca: la cotidianeidad del directivo Docente**. Santa Fé de Bogotá: Universidad Nacional Programa Red, 1999.
- TIRAMONTI, G. Prólogo. In: DUSSEL, I.; FINOCCHIO, S. (Comp.). **Enseñar hoy: una introducción a la educación en tiempos de crisis**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2003.

Sobre a autora:

²*Liliana Jabif*

Mag. Sociología de la Educación. Consultor de IPE-UNESCO, Buenos Aires. Profesor consultante de la Universidad de la República Oriental del Uruguay y de la Universidad Austral de Chile.
E-mail: ljabif@netgate.com.uy

Dirección: José María Montero 30 66, 11300 Montevideo, Uruguay.

Os mecanismos de distribuição de poder no âmbito da escola

Lourdes Marcelino Machado¹

Katia Siqueira de Freitas²

Sueli Menezes Pereira³

Carmem de Britto Bahia⁴

Mara Schwingel⁵

Maíldes Fonseca de Menezes⁶

Resumo: Este artigo resulta de uma pesquisa desenvolvida sobre "Estado da Arte: gestão e participação na educação básica (1990-2002)". Analisa discussões, sobre os mecanismos de distribuição do poder no âmbito da escola, registradas, em artigos, teses, dissertações e livros selecionados. A análise, qualitativa e quantitativa, ocorreu, em base documental definida por equipe de pesquisadores nacionais, a partir de três indicadores (Estrutura administrativa da escola, Organizações escolares comunitárias, Exercício do poder), 16 descritores e três extensões dos descritores tomados com referência. Os dois últimos elementos foram classificados como os mecanismos de distribuição de poder mais referidos no referencial teórico atual e na prática educacional. O artigo conclui que ainda é necessário mais aproximação entre o referencial político, legal, teórico e as pesquisas sobre o tema que ocorrem em escolas e nos sistemas educacionais. Há indicação de que são necessárias mais pesquisas com intervenção para mudar o cenário educacional na direção da gestão democrática participativa com mecanismos de distribuição do poder atuais.

Palavras-chave: Participação na escola; Distribuição do poder; Gestão democrática.

INTRODUÇÃO

Este artigo desenvolve questões referentes aos mecanismos de distribuição de poder no âmbito da escola, a partir de análises sistematizadas de uma pesquisa desenvolvida para o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), intitulada "*Estado da Arte: gestão e participação na educação básica*

(1990-2002)". A análise foi qualitativa e quantitativa e ocorreu em base documental selecionada por uma equipe de pesquisadores nacionais.

As informações apresentadas foram subsidiadas pelas pré-análises efetuadas pela equipe do Programa Gestão Participativa com Liderança em Educação (PGP/LIDERE), sediado na Universidade Federal da Bahia, no Centro de Estudos Interdisciplinares para o Setor Público (ISP) e por pesquisadores de outras regiões do país, a saber São Paulo e Rio Grande do Sul.

A relevância deste estudo prende-se à concepção de gestão educacional democrática participativa que tem como princípio fundamental a diminuição das distâncias hierárquicas, tradicionalmente instaladas nas instituições educacionais, a divisão do poder entre os pares e o envolvimento das comunidades escolar e local no processo de tomada de decisões decorrente da redistribuição de poder nos âmbitos dos sistemas de educação, da escola e demais instituições educativas.

Este artigo decorre, pois, de um conjunto de reflexões sobre a gestão escolar apre-

sentada em quatro momentos. No primeiro, são tecidas algumas considerações teóricas acerca da gestão escolar participativa. Em seguida, são apresentados os resultados da pesquisa realizada, que refletem a situação da gestão escolar brasileira, bem como a metodologia empregada para obtenção dos dados. Por fim, num terceiro momento, o cenário exposto é com o intuito de compreender como se desenvolve a dinâmica social da escola, com especial atenção para os significados e dimensões da gestão praticada. No quarto e último, há as conclusões da equipe de pesquisadores.

ANÁLISE SOBRE A GESTÃO ESCOLAR PARTICIPATIVA

O cenário educacional brasileiro, desde o final do século XX, vem sofrendo um acentuado processo de mudanças de cunho social, político e didático-pedagógico, em função das exigências sociais atreladas ao advento da globalização da economia e do mundo do trabalho. Afinal, já era uma necessidade iminente superar a concepção de gestão escolar predominante nas décadas de 50 e 60 no Brasil. Essa ainda se embasava eminentemente no modelo de administração taylorista, priorizando e fortalecendo a divisão de tarefas, separando o pensar e o fazer, gerando a fragmentação do saber e a separação entre o administrativo e o pedagógico no interior da escola.

Esse cenário foi, por muito tempo no processo histórico brasileiro, o modelo focal de administração da educação básica. Seu caráter fortemente centralizador, identificado como herança do regime co-

lonial, o qual permaneceu enraizado na base da organização do nosso sistema educacional, e, especialmente, no interior da própria sala de aula, manifestava-se claramente através do autoritarismo e dos mecanismos rígidos de controle do trabalho e das relações de ensino-aprendizagem.

A gestão da escola brasileira, a pública especialmente, sempre foi marcada pela centralização e verticalização do poder decisório, interferências políticas partidárias, e improvisação de ações. Desse modo, a escola não atendia aos interesses dos que a freqüentavam, mas consolidava o regime político da época. A fragilização e incoerência das instituições de ensino, com relação ao atendimento aos interesses dos que a freqüentam, podem ser considerados propulsores do seu fracasso escolar em escala nacional.

Os professores, em muitas unidades escolares, ainda se deparam com a dubiedade entre a administração tradicional com objetivos previamente definidos por interesses políticos partidários, geralmente sob responsabilidade de diretores indicados por políticos, que desconhecem a realidade da escola. Em muitos casos, esses diretores não possuem a formação nem a competência necessárias para geri-la, e têm dificuldades de relacionamento com os corpos técnico-administrativo-pedagógico. No seu repertório de competências, há ausência de liderança adequada para mobilizar os mecanismos de distribuição de poder para aproximar as comunidades escolar e local, e inserí-las nos processos administrativos e pedagógicos.

Recentemente, muitas mudanças de cunho pedagógico e legal ocorreram no cenário nacional. Os estudos sobre psicologia, sociologia e filosofia da educação preconizam a necessidade da formação de sujeitos autônomos, críticos e criativos, e da construção de uma escola voltada para a cidadania participativa e solidária. Esses conhecimentos aliados às exigências do mundo do trabalho do século XXI, exigem, pois, novas formas de pensar a educação, bem como intervenções no campo da então administração da educação e da escola. A gestão democrática e participativa, apontada para a substituição da administração taylorista, representa novo referencial teórico que valoriza o ser humano e as formas mais democráticas de orientar ações que priorizem a realização de atividades integradas e busquem a consecução de objetivos comuns.

A partir de 1988, as leis e políticas educacionais sancionadas no país, por sua vez, expressam tal preocupação e exigem da sociedade civil, em geral, e dos órgãos públicos responsáveis pelo sistema educacional, em especial, que sejam cumpridas tais determinações.

Assim, a partir da necessidade de transformação tão notável, ocorreram mudanças e ressignificações na concepção da gestão escolar, e por conseguinte, nova concepção de aprendizagem, requerendo uma nova definição de educador e de educando, em consonância com o conceito de sociedade, educação e o perfil de homem que se pretende formar. Ou seja,

a sociedade do conhecimento e da informação passou a demandar o sujeito ativo com criatividade, pró-atividade, autonomia, capacidade de aprender a aprender e a fazer e, fundamentalmente, com facilidade para adaptação à nova dinâmica social estabelecida, mantendo-se sempre preocupado com as questões sociais do seu entorno.

Esse novo referencial suscita a reflexão e a ressignificação da educação e, especificamente, da escola, implicando na necessidade de implementação do modelo de gestão democrática participativa, de modo que corresponda às demandas atuais da educação. Nas palavras de FREITAS (2000a, p. 12).

Essa mudança de paradigma é marcada por uma forte tendência de adoção de concepções e práticas interativas, participativas e democráticas, caracterizadas por movimentos dinâmicos e globais, com os quais, para determinar as características de produtos e serviços, interação dirigentes, funcionários e "clientes" ou "usuários", estabelecendo alianças, redes e parcerias, na busca de soluções de problemas e alargamento de horizontes.

O desafio colocado, portanto, é o de envolver os atores dos diversos segmentos que compõem a escola e que constroem o processo ensino-aprendizagem desenvolvido dentro e fora do âmbito escolar, para conjuntamente exercitarem ações em um clima relacional de reciprocidade em que todos (diretor, alunos, pais, professores, funcionários e outros) sejam atores e autores do conhecimento e do poder produzidos nesta relação.

Afinal, segundo Foucault (*apud* SILVA, 2001, p. 126)

O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação; nunca são alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão. Em outros termos o poder não se aplica aos indivíduos, passam por eles.

Nesse sentido, o conhecimento e o poder necessitam ser resultantes do esforço de criação através da pluralidade de experiências dos sujeitos envolvidos nesse processo, de forma que eles se integrem, de modo participativo. Assim, pensar em gestão participativa remete aos ideais de democratização do ensino e de educação para a democracia.

Além de tudo, a gestão democrática, quesito importante para o atendimento às demandas pedagógicas atuais, tornou-se um preceito constitucional, resultado das manifestações e demandas dos professores no início dos anos 80. Segundo Ferreira (2001, p.165):

Gestão democrática é o processo de coordenação de estratégias de ação para alcançar os objetivos definidos e requer liderança centrada na competência, legitimidade e credibilidade. A gestão da escola e do município, por sua natureza, é um processo de gestão de iguais, não de subordinados. Em boa medida, portanto, escolher um bom diretor é esco-

lher os rumos e a qualidade do processo da gestão da escola.

A literatura produzida, até recentemente, sobre gestão das organizações educacionais, buscava transferir, para o contexto escolar, a teoria e os processos de gestão burocrática adotados pelas empresas. Sob essa perspectiva, Anísio Teixeira (1968, p.150), com sua experiência nesse campo, já afirmava que

jamais [...] a administração escolar poderá ser equiparada ao administrador de empresa, à figura hoje famosa do manager (gerente) ou do organization-man [...]. Embora alguma coisa possa ser aprendida pelo administrador escolar de toda a complexa ciência do administrador de empresa de bens materiais de consumo, o espírito de uma e outra administração são de certo modo até opostos. Em educação, o alvo supremo é o educando a que tudo mais está subordinado; na empresa, o alvo supremo é o produto material, a que tudo mais está subordinado.

A Constituição Federal do Brasil, promulgada em 05 de outubro de 1988, trouxe possibilidades de mudanças para a educação e sua gestão. Com relação à questão da democratização e à descentralização do ensino, apresenta as seguintes determinações:

Art.206- O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios
[...] VI - Gestão democrática do ensino público, na forma da lei. No que tange especificamente à descentralização, cria os Sistemas Municipais de Ensino;

Art.211- A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

Mais recentemente, a Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB) N° 9394/96, promulgada em 20 de dezembro de 1996, também se expressa como forma de legitimação da proposta de democratização do ensino:

Art.14 - Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I- participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II- participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art.15 - Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.

A Constituição do Estado da Bahia⁷ definiu as funções do Conselho Estadual de Educação criando os Colegiados Escolares, conforme podemos verificar no artigo que segue:

Art. 249 - A gestão do ensino público será exercida de forma democrática, garantindo-se a representação de todos os segmentos envolvidos na ação educativa, na concepção, execução, controle e avaliação dos processos administrativos e pedagógicos.

1º- a gestão democrática será assegurada através dos seguintes mecanismos:

I-Conselho Estadual de Educação;

II- Colegiados escolares.

[...] & 2º - O Conselho Estadual

de Educação, órgão representativo da sociedade na gestão democrática do sistema estadual de ensino, com autonomia técnica e funcional, terá funções deliberativas, normativas, fiscalizadoras e consultivas.

[...] & 3º - A Lei definirá as competências e a composição do Conselho Estadual de Educação e dos Colegiados Escolares (BRASIL, 1990).

No panorama atual, a gestão democrática escolar não se limita a simples eleição do diretor da escola pela comunidade. Esse novo modelo tem se estruturado também através da criação dos colegiados/conselhos escolares, com função deliberativa e/ou consultiva e da transferência de recursos para as escolas, para que estas os apliquem onde e quando proceder. Segundo Freitas (2000a, p.48), começa-se a discutir a importância da preparação de diretores escolares que incentivem a participação das comunidades escolar e local e atendam a legislação vigente.

Essa forma de gerir tem como pressupostos básicos a autonomia administrativa, pedagógica e financeira da unidade escolar e a criação de mecanismos de efetiva participação na sociedade. Defende os valores da democracia e da prática participativa da tomada de decisões no espaço escolar.

De acordo com Vieira (1997), o conceito de administração da educação vem sendo substituído cada vez mais pelo conceito de gestão da educação, o qual assume o

⁷ Vale ressaltar que, embora tenha sido mais minuciosa em relação à democratização da gestão, a Constituição Estadual não assegurou as eleições diretas para diretores e vice-diretores propostas pelos professores, o que causou desapontamentos, mas, ainda assim, a Associação dos Professores Licenciados da Bahia (APLB) considerou a Carta Constitucional Baiana como um avanço em termos de democratização da educação, porque esta estabeleceu um suporte legal para o desenvolvimento de uma gestão participativa através do envolvimento da sociedade no Conselho Estadual de Educação e nos Colegiados escolares.

conceito de estratégia; mas não como simples troca de nomenclatura e sim como alteração paradigmática intensiva e extensiva. Nesse sentido, o conceito de gestão se torna amplo e abrangente capaz de integrar em um único e essencial processo, o planejamento educacional, a formulação de políticas educacionais e a sua implementação, que pode ser entendida como a integração do conjunto de ações operacionalizadas no interior das instituições educacionais, partindo dos setores de nível macro até as unidades escolares.

Nos discursos pedagógicos proferidos, até pouco tempo, ouvia-se falar em administração escolar, como o processo constituído pelas atividades de planejamento, organização, direção, controle e avaliação das ações desenvolvidas no interior da escola. Hoje, devido às constantes mudanças no campo legal, social, econômico e educacional, o conceito de administração tem sido substituído cada vez mais pela gestão participativa da educação e do espaço escolar, cuja prática envolve, necessariamente, atividades da antiga administração, mas além destas, incorpora também aspectos filosóficos e políticos do fazer pedagógico participativo e contextualizado.

A gestão escolar tem como premissa coordenar a elaboração e acompanhar o desenvolvimento da proposta pedagógica, que, construída coletivamente, define o perfil ideal de homem e sociedade que deverão ser formados na instituição educativa, diferentemente das instituições empresariais que determinam as

demandas do mercado como foco central de seus empreendimentos. Nas palavras de Ferreira (2001, p.154)

Pensar e construir uma escola é, essencialmente, colocar em prática uma concepção política e uma concepção pedagógica que se realimentam e se corporificam na sua Proposta Político-Pedagógica. Concepção política, porque é ela que promove a ação transformadora da sociedade, e concepção pedagógica, porque é ela o substrato da função escolar. A estrutura e os demais meios são estabelecidos e organizados em função desse projeto. Dessa forma, as diversas facetas da gestão têm um foco privilegiado que determina sua finalidade principal (pedagógica) assentadas em ações-meio (pessoal, material, patrimônio, financeira etc) que viabilizam sua finalidade.

Para efetivar a proposta pedagógica, torna-se necessário definir o modelo de gestão que irá promover o perfeito funcionamento dos processos administrativo, financeiro, relacional e pedagógico que envolvem o espaço escolar.

A retomada da constatação óbvia, de que a escola tem papel fundamental na formação da cidadania, revela o caráter estratégico de uma gestão para o exercício desta função política e social. No âmbito da escola propriamente-dita, passa-se de uma concepção de administração do cotidiano das relações de ensino-aprendizagem, para a noção de um todo mais amplo, multifacetado, relacionado não apenas a uma comunidade interna, constituída por professores, alunos e funcionários, mas que se articula com as famílias e a comunidade externa (FERREIRA, 2001, p.141).

Dessa forma, a gestão configura-se como um processo orientado de forma estraté-

gica para direcionar o trabalho educativo onde quer que ele ocorra, em qualquer nível e nos aspectos mais práticos para atingir os seus objetivos. Contudo, é no nível escolar que se deve centrar o foco da gestão estratégica da educação, porque é na escola que se concretiza o principal objetivo da educação: o processo ensino-aprendizagem, que por sua vez deve ser desenvolvido de tal modo, que torne o educando, um cidadão ativo e participante. Assim, coerentemente,

a própria educação há que se realizar num ambiente de participação. Daí, a necessidade de que sua gestão se opere pelas vias da participação social (VIEIRA, 1997, p.249-250).

a escola é uma comunidade com seus membros, seus interesses, seu governo. Se esse governo não for um modelo de governo democrático, está claro que a escola não formará para a democracia. Diretores, professores e alunos devem organizar-se de forma a que todos participem da tarefa de governo, com a divisão de trabalho que se revelar mais recomendável. A participação de todos, o sentimento de interesse comum é essencial ao feliz desempenho da missão educativa das escolas (TEIXEIRA, 1977, p.210).

A proposta de gestão aqui discutida pretende construir uma escola cidadã. Para tanto, é preciso empreender na busca e consolidação de um paradigma participativo, comprometido com as especificidades e a natureza do ato pedagógico, em toda a sua complexidade, considerando seu caráter dialético e intersubjetivo. Requer, portanto, o desenvolvimento de novas práticas no espaço escolar, pautadas no binômio da

autonomia e da cidadania.

A CONTRIBUIÇÃO DA PESQUISA - PARA A COMPREENSÃO DOS MECANISMOS DE PODER NO ÂMBITO ESCOLAR

Por conceber a escola como espaço deliberativo coletivo, o paradigma da gestão escolar participativa preconiza como indicadores fundamentais à autonomia escolar, a descentralização do poder, a representatividade social nos conselhos e colegiados, o controle social da gestão educacional, a escolha dos dirigentes escolares por processo de eleição e a inclusão de todos os segmentos da comunidade escolar no processo decisório amplo.

A partir dessa perspectiva a pesquisa "*Estado da Arte: gestão e participação na educação básica (1990-2002)*" investigou documentos selecionados através de uma leitura criteriosa, detalhada e minuciosa afetos ao tema em pauta com o objetivo de investigar a situação da discussão na literatura nacional acerca dessa temática no âmbito acadêmico. O resultado foi uma base de dados final composta de 493 (quatrocentos e noventa e três) documentos, distribuídos em periódicos indexados pelo *Sistema Qualis* da Capes, dissertações, teses e livros, durante o período em análise (ver Tabela 1, p.328).

O levantamento de Teses/Dissertações sobre o tema, o Banco de Teses da Capes mostrou-se suficiente para o objetivo da pesquisa, exceção feita ao ano de 2002, cujos títulos e resumos ainda não constavam no referido Banco, acessado no site da CAPES - <http://www.capes.gov.br>.

Tabela 1 - Distribuição de Documentos sobre Gestão e Participação na Educação Básica (1990-2002) em Periódicos, Teses/Dissertações e Livros, por ano de publicação.

Ano	Periódicos		Teses/Dissert.		Livros		Total	
	Número	%	Número	%	Número	%	Número	%
1990	5	3,70%	27	10,47%	1	1,00%	33	6,69%
1991	3	2,22%	26	10,08%	4	4,00%	33	6,69%
1992	6	4,44%	19	7,36%	6	6,00%	31	6,29%
1993	16	11,85%	16	6,20%	8	8,00%	40	8,11%
1994	4	2,96%	20	7,75%	2	2,00%	26	5,27%
1995	13	9,63%	27	10,47%	10	10,00%	50	10,14%
1996	7	5,19%	17	6,59%	5	5,00%	29	5,88%
1997	3	2,22%	21	8,14%	13	13,00%	37	7,51%
1998	11	8,15%	18	6,98%	14	14,00%	43	8,72%
1999	13	9,63%	14	5,43%	11	11,00%	38	7,71%
2000	17	12,59%	33	12,79%	7	7,00%	57	11,56%
2001	20	14,81%	20	7,75%	9	9,00%	49	9,94%
2002	17	12,59%	0	0,00%	10	10,00%	27	5,48%
TOTAL	135		258		100		493	

Fonte: Relatório PNUD, 2004.

Em relação aos Periódicos, a busca foi realizada inicialmente no Portal de Periódicos da CAPES. No entanto, foram constatadas lacunas na Base da área de educação que foram supridas mediante contato com os editores dos periódicos, por meio de correio eletrônico, solicitando informações a respeito de artigos publicados sobre o tema "*gestão e participação na educação básica*" e de como ter acesso aos artigos. Do total de 70 mensagens eletrônicas enviadas, foram obtidas 20 (28,60 %) respostas com indicação de *links* para complementação da busca. Dos 70 (setenta) Periódicos classificados na *Qualis* Educação, 21,42% (15) publicaram artigos sobre o tema. Esses foram identificados mediante sumários e/ou resumos e/ou textos completos, localizados pelos mecanismos de busca. A maior frequência do tema foi encontrada nos Periódicos Temáticos das Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) e Fundação Carlos Chagas,

Revista Brasileira de Política e Administração da Educação e Estudos de Avaliação Educacional, respectivamente.

Os livros analisados tiveram como fonte: sites de editoras, bibliotecas presenciais e virtuais.

As análises sobre o objeto deste artigo: "*Mecanismos de distribuição de poder no âmbito escolar e a democratização da gestão*", identificaram que os documentos encontrados sinalizam uma participação que vai além dos eventuais e/ou espontâneos, sugerindo alguma inserção de atores sociais e profissionais da educação, estes últimos com maior frequência, no âmbito da tomada de decisões na escola.

O Exame desta categoria considerou *Indicadores* e *Descritores* pré-selecionados. Os *Indicadores* podem ser entendidos como detalhamentos dos temas ou subtemas da pesquisa. Os *Descritores*, por sua vez, são

detalhamento dos *Indicadores* e constituíram a unidade de busca para análise da categoria. Alguns dos Descritores foram desdobrados em um segundo nível de Descritores para abranger novas possibilidades de busca e de entendimento do Estado da Arte em Gestão e Participação na Educação Básica.

Os Indicadores da categoria "*Mecanismos de distribuição de poder no âmbito da escola*" são apresentados na **Tabela 2** com suas respectivas ocorrências:

Tabela 2 – Ocorrência dos Indicadores para análise da temática Mecanismos de distribuição de poder no âmbito escolar e a democratização da gestão.

Indicador	Ocorrencias	%
Estrutura administrativa da escola	16	14,68
Organizações escolares comunitárias	10	9,17

	INDICADORES	DESCRITORES
Total	109	100
Fonte: Relatório PNUD, 2004.	1. estrutura administrativa da escola	1.1. Conselho de Escola 1.2. Conselho de Classe 1.3. Conselho de Ciclo 1.4. Conselho de Série 1.5. Conselho Comunitário
	2. organizações escolares comunitárias	2.1. Associação de ex-aluno 2.2. Associação de pais e mestres 2.3. Centro cívico 2.4. Cooperativa escolar 2.5. Amigos da escola 2.6. Organização estudantil 2.6.1. Associação estudantil 2.6.2. Diretório acadêmico 2.6.3. Grêmio estudantil
	3. exercício do poder	3.1. Gestão participativa 3.2. Gestão democrática 3.3. Gestão compartilhada 3.4. Co-gestão 3.5. Auto-gestão

Quadro 1 - Descritores e Indicadores usados na pesquisa sobre Referências a Mecanismos de Distribuição de Poder no Âmbito da Escola. Período 1990 a 2002.

Fonte: Relatório PNUD, 2004.

A análise da frequência dos dados apresentados aponta que o Indicador "*Exercício de poder*", de acordo com os materiais pesquisados, representa a maior de todas as frequências (76%), quando comparado com os dois outros Indicadores "*Organizações escolares comunitárias*" (9%) e "*Estrutura administrativa da escola*" (15%).

Isso significa a centralização de discussões acerca do Indicador "*exercício de poder*", sinalizando sua grande importância no contexto das pesquisas e publicações nacionais.

Os descritores, selecionados para cada Indicador referido da categoria, foram examinados a partir da distribuição expressa no **Quadro 1**:

Os Indicadores e descritores apareceram em 4 resumos de teses e dissertações⁸, 4 resumos de artigos e periódicos, e 32 resumos de livros que tiveram sua primeira edição publicada no período de análise da pesquisa.

Trinta e dois (32) resumos de teses e dissertações foram analisadas: vinte (20) abordaram a escola pública como campo empírico e duas (2) dessas vinte (20) trabalharam também com escolas da rede privada. Em doze resumos não foi possível identificar a instituição pesquisada.

Tabela 3 – Recorrências e Lacunas dos indicadores identificadas no material pesquisado no âmbito da pesquisa (1990-2002).

Indicador/Descritores	Resumos de teses e dissertações (total= 32)	Resumos de artigos de periódicos (total= 4)	Resumos de livros (total= 22)
Estrutura administrativa da escola			
Conselho de escola	16	1	0
Conselho de classe	3	0	0
Conselho de ciclo	0	0	0
Conselho de série	0	0	0
Conselho comunitário	0	0	0
Organizações escolares comunitárias			
Associações de ex - alunos	0	0	0
Associações de pais e mestres	4	0	0
Centro cívico	1	0	0
Cooperativa escolar	0	0	0
Amigos da escola	0	0	0
Associação estudantil	0	0	0
Diretório acadêmico	1	0	0
Grêmio estudantil	4	0	0
Exercício do poder			
Gestão participativa	3	0	0
Gestão democrática	5	1	0
Gestão compartilhada	0	0	0
Co-gestão	0	0	0
Auto-gestão	0	0	0

Fonte: Relatório PNUD, 2004

Na análise do indicador “*estrutura administrativa da escola*”, o Descritor “*conselho de escola*” apareceu, como recorrente, em 16 resumos das teses e dissertações pesquisadas.

O conselho de escola é geralmente abordado como possibilidade de: avanço na melhoria do clima organizacional e na busca da autonomia da escola, busca de maior autonomia no processo de tomada de decisão, contribuição para a democrati-

zação e melhoria da qualidade através de um maior intercâmbio com a comunidade. Mas é importante ressaltar que apenas a existência do Conselho Escolar, por si só, não garante a democratização da gestão escolar, com frequência seu papel é apenas burocrático. A análise realizada permite afirmar que não há uma correlação positiva entre a implantação e a existência dos Conselhos Escolares, segundo os princípios burocráticos estabelecidos sob a preconizada gestão democrática, e mudança substancial

⁸ Destacamos as publicações dos seguintes Estados: Mato Grosso, Santa Catarina, Bahia, Rio Grande do Sul, Paraíba, Pará, Paraná, Pernambuco, Rio de Janeiro, Goiás, São Paulo e também no Distrito Federal.

na tradicional estrutura hierarquizada de poder no processo de tomada de decisão no interior da escola.

Sob o arcabouço do Indicador “*estrutura administrativa da escola*” foram observadas algumas tendências como: colegiados, abordados em cinco (5) dissertações, Conselhos dos Direitos da Criança e do Adolescente, Conselhos Municipais de Educação, Conselho Administrativo Pedagógico e Conselho Tutelar, cada um aparece em uma dissertação.

Há ainda lacunas em relação aos Descritores “*conselho de ciclo e ao conselho de série*”. Possivelmente, estes Descritores estão mais circunscritos à instituições locais ou regionais e que não foram pesquisadas ou, se o foram, os estudos ainda não foram postados no site da CAPES.

O Indicador “*organizações escolares comunitárias*” apresenta o Descritor “*associação de pais e mestres*” recorrente em quatro (4) dissertações. Esse Descritor representa um canal de participação dos pais no âmbito escolar e a possibilidade dos pais e professores discutirem o trabalho pedagógico realizado. O Descritor “*grêmio estudantil*” é recorrente também em quatro (4) dissertações. A participação dos grêmios estudantis pode ser vista como estratégia de distinção ou de enquadramento social dos participantes, na medida em que traz ricas possibilidades de aquisição de capital cultural e capital social. Mas, existem poucos grêmios estudantis atuantes.

O Descritor “*centro cívico*” é recorrente em apenas uma (1) dissertação, destacando o importante papel que os alunos do ensino médio tiveram na participação ativa da vida do país antes de 1964 com a criação dos centros cívicos estudantis.

Ainda com relação aos Descritores do Indicador “*organizações escolares comunitárias*”, a “*associação de pais e professores*” e os “*círculos de pais e mestres*” estão presentes em duas dissertações. Os seguintes Descritores “*associação de ex-alunos*”, “*cooperativa escolar*”, “*amigos da escola*”, “*associação estudantil*” e “*diretório acadêmico*” constituem lacunas no material examinado.

O Indicador “*exercício do poder*” apresenta o Descritor gestão democrática como mais recorrente, constando em cinco (5) dissertações.

Pelas análises empreendidas, a gestão democrática está em construção no âmbito da educação básica e a implantação dos Conselhos Escolares faz parte dos princípios da própria gestão democrática.

O Descritor “*auto-gestão*” foi recorrente em apenas uma (1) dissertação. Identificamos tendências em duas (2) dissertações com relação aos Descritores: “*democratização da prática administrativa na escola*” e prática pedagógica democrática. Há lacunas em relação aos Descritores “*gestão compartilhada*” e “*co-gestão*”.

Assim, pelas leituras analíticas realizadas sobre o tema "*Mecanismos de distribuição de poder no âmbito da escola*", no período de 1990 a 2002, há uma certa distância entre a produção científica e as questões legisladas, que afligem as escolas e as demais organizações educacionais no seu cotidiano.

Parte da comunidade acadêmica, durante o período 1990 a 2002, concentrou seus estudos e pesquisas em gestão da educação. Os financiamentos dos diversos órgãos valorizaram investimentos nesse campo do saber. Contudo, os resultados apontaram o empenho para melhorar a atuação e desempenho dos "*Mecanismos de distribuição de poder no âmbito da escola*" e da educação básica. O envolvimento das comunidades escolar e local no processo de tomada de decisão e distribuição do poder ainda não é significativo. Todo esforço é necessário para que os mecanismos de distribuição de poder realmente ocupem o espaço que lhes é devido e tendam aos objetivos de sua criação, fugindo da implantação burocrática e respaldando-se de todo o referencial teórico que lhe deu luz.

É necessário que as pesquisas, os referenciais teóricos, os desafios da prática e a complexidade cotidiana da gestão da educação dialoguem com mais frequência e pertinência.

GESTÃO ESCOLAR: UMA PROPOSIÇÃO PARTICIPATIVA

Para além de um novo paradigma, o modelo de gestão democrática da educação é um recurso de participação

humana nas questões sócio-políticas e de formação continuada para a cidadania, embora ainda não tenha sido totalmente incorporado ou mesmo compreendido em sua íntegra no que se refere ao contexto educacional e às pesquisas examinadas.

Esse modelo é percebido como tendo o potencial de disponibilizar o espaço escolar e o projeto pedagógico para o desenvolvimento da educação integral, que visa a formação do cidadão autônomo, ético, crítico, participativo e engajado nas questões sociais com as competências que lhe proverão a sobrevivência e a capacidade de liderar proativamente seus caminhos, em vez de reativamente. Essa capacidade é de capital importância num mundo de incertezas e de mudanças rápidas e raramente antecipadas.

A escola tem, pois, de se fazer, verdadeiramente, uma comunidade social integrada. A criança aí irá encontrar as atividades de estudo, pelas quais se prepara nas artes propriamente escolares (escola-classe), as atividades de trabalho e de ação organizatória e prática, visando a resultados exteriores e utilitários, estimuladores da iniciativa e da responsabilidade, e ainda atividades de expressão artística e de fruição de pleno e rico exercício de vida. Deste modo, praticará na comunidade escolar tudo que na comunidade adulta de amanhã terá de ser: o estudioso, o operário, o artista, o esportista, o cidadão enfim, útil, inteligente, responsável e feliz. Tal escola, não é um suplemento à vida que já leva a criança, mas a experiência da vida que vai levar a criança em uma sociedade em acelerado processo de mudança (TEIXEIRA, 1977, p.131).

A inserção neste processo requer, entre outras coisas, que educadores e pesquisadores adotem uma posição de aprendizes e que substituam as relações hierarquizadas e autoritárias preexistentes, na escola e no contexto educacional como um todo, por relações horizontais e de paridade, ocupando os espaços criados para desenvolver a criatividade, a troca e o diálogo. Além disso, é necessário que ocorram mudanças organizacionais nos próprios sistemas de ensino com relação aos órgãos centrais e às escolas.

Mudanças organizacionais envolvem pessoas com elevada auto-estima, respeito ao próximo, assim como competência científica e técnica. Sem esses elementos, as mudanças dificilmente ocorrerão. O exercício da autonomia e do planejamento participativo na escola exige mudança de comportamento e comunicação clara e aberta entre todos os componentes das comunidades escolar e global (FREITAS, 2000a, p.52)

A gestão escolar democrática e participativa é um processo de extrema responsabilidade e importância social. É a partir dela que ocorrem a concepção e a execução coletiva da proposta pedagógica, garantindo o cumprimento da função social da escola, o que define os rumos da vida futura de todos os seus atores. Pensar na gestão da educação e da escola atual, portanto, ultrapassa os limites do formalismo burocrático administrativo e passa, a partir de então, a envolver o aprender a aprender, aprender a fazer, o aprender a ser e a conviver com o coletivo e as diferenças, o saber e o sentir das comunidades escolar e local e a capacidade de incluir e acatar o outro com todas as

suas peculiaridades étnicas, religiosas, físicas etc.

Ressignificar a gestão da educação, impulsionar a capacidade de liderança participativa mediante ação prática dos mecanismos de distribuição de poder no âmbito da educação, é compreender as determinações atuais e as conseqüências futuras de uma realidade sócio cultural que exige a formação de um novo homem, portanto de uma nova educação pautada na construção democrática de uma sociedade mundial solidária e em evolução permanente.

CONCLUINDO

Este artigo conclui que, no período 1990 a 2002 a partir: a) dos referencias tomados como base de análise qualitativa e quantitativa, b) das discussões, sobre os mecanismos de distribuição do poder no âmbito da escola, registradas em artigos, teses, dissertações e livros selecionados, os indicadores e descritores apresentados no **Quadro1** (p.328) não são explorados amplamente.

Há um largo espaço para pesquisas sobre o tema, sendo necessário maior investimento em pesquisas que mapeiem o panorama geral de atuação teórica e prática das políticas pedagógica, relacional e gestora dos que conduzem a educação neste país.

São necessárias mais pesquisas, especialmente pesquisa-ação, com possibilidade de intervenção no cotidiano prático da escola, se há intenção política de mudar

o cenário educacional no sentido de consolidar a gestão democrática participativa e seus mecanismos de distribuição do poder atuantes e coerentes com o referencial teórico e as políticas educacionais preconizadas.

Artigo recebido em: 22/11/2004.

Aprovado para publicação em: 04/12/2004.

Mechanisms for redistributing power in the school

Abstract: This article is the result of a research developed on "*The State of art: participatory management in elementary and secondary education in Brasil (1990-2002)*". It is an analysis of articles, theses and selected books dealing with mechanisms for redistributing power in the school. The analysis includes scientific research both qualitative as well as quantitative. The research base, as defined by a national research team, is based on three categories (administrative structure of the school, community-school organizations and the use of power) as well as 16 descriptors and three extensions of the descriptions. The last two elements were the most common mechanisms for redistribution of power. The article concludes that it is still necessary to work towards bringing together political, legal and theoretical perspectives in carrying out research. Moreover, there is a need for more intervention-based studies in order to move the educational scene in the direction of genuine democratic or participatory management which redistributes real power.

Keywords: School participation; Power sharing or Power distribution; Democratic management.

Los mecanismos de distribución de poder en el ámbito de la escuela

Resumen: Este artículo es el resultado de una investigación desarrollada sobre "*Estado del arte: gestión y participación en la educación básica (1990-2002)*". Analiza discusiones sobre los mecanismos de distribución de poder en el ámbito de la escuela registradas en artículos, tesis, disertaciones y libros seleccionados. El análisis, cualitativo y cuantitativo, se realizó sobre la base documental definida por el equipo

de investigadores nacionales, a partir de tres indicadores (estructura administrativa de la escuela, organizaciones escolares comunitarias, ejercicio de poder), 16 descriptores y tres extensiones de los descriptores tomados como referencia. Los dos últimos elementos fueron clasificados como los mecanismos de distribución de poder más referidos en las referencias teóricas teórico actual y en la práctica educacional. El artículo concluye que todavía es necesario más aproximación entre lo referencial político, legal, teórico y las investigaciones sobre el tema que se realizan en escuelas y en los sistemas educacionales. Existe una indicación de que son necesarias más investigaciones con intervención para transformar el escenario educativo en la dirección de la gestión democrática participativa con mecanismos de distribución de poder actuantes.

Palabras clave: Participación en la escuela; Distribución de poder; Gestión democrática.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. São Paulo: Ridel, 1998.

_____. Constituição (1989). **Constituição do Estado da Bahia**. Salvador: [s.n.], 1990.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Angela da S. (Org.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREITAS, Katia Siqueira de. Uma inter-relação: políticas públicas, gestão democrático-participativa na escola pública e formação da equipe escolar. **Em Aberto: gestão escolar e formação de gestores**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, v. 17, n.72, p.1-195, fev./jun. 2000a.

_____. Quem foi Anísio Teixeira? **Revista da Bahia**. Salvador, v.32, n.31, p.84-90, jul. 2000b.

SILVA, Marcelo Soares Pereira. Gestão e organização do trabalho na escola pública: práticas sociais em educação em Minas Gerais (1983-1994). In: DOURADO, Luiz Fernandes; PARO, Vitor Henrique (Org.) **Políticas públicas e educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001. p.123-142.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação e o mundo moderno**. São Paulo: Nacional, 1977.

_____. Natureza e função da administração Escolar. In: TEIXEIRA, Anísio et al. **Administração escolar**. Salvador: Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFBA; ANPAE, 1968. p.9-17. Edição comemorativa do I Simpósio Interamericano de Administração Escolar.

VIEIRA, Paulo. Em busca da gestão estratégica da educação: notas para uma ruptura da perspectiva tradicional. **Revista Brasileira de Políticas e Administração da Educação**. Brasília, v.13, n.2, p.247-260, jul./dez., 1997.

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Disponível em: <http://www.capes.gov.br>. Acesso em: 02 de junho de 2004.

Sobre as autoras:

¹*Lourdes Marcelino Machado*

Doutora em Educação e Livre-docente em Administração Escolar, Universidade Estadual Paulista. Coordenadora da Pesquisa “Estado da Arte: gestão e participação na educação básica (1990-2002)”.
E-mail: lmachado@am3t.com.br

Endereço Postal: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília (UNESP). Av. Hygino Muzzi Filho, n.737 - Campus Universitário. Marília/SP, Brasil. CEP:17525-900

²*Katia Siqueira de Freitas*

Pós-Doutorado, PSU-EUA. Doutora em Administração Educacional, The Pennsylvania State University (PSU), EUA. Coordenadora do Programa Gestão Participativa com Liderança em Educação (PGP/LIDERE).
E-mail: katiasf@ufba.br

Endereço Postal: Universidade Federal da Bahia (UFBA). Centro de Estudos Interdisciplinares para o Setor Público (ISP). Av. Adhemar de Barros, Campos Universitário de Ondina, Pav. IV, Salvador/BA, Brasil. CEP:40170-110.

³*Sueli Menezes Pereira*

Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria/RS.
E-mail: sueli@ce.ufsm.br

Endereço Postal: Rua Benjamin Constant, n.768/203, Santa Maria/RS, Brasil. CEP: 97050-020

⁴*Carmem de Britto Bahia*

Doutoranda em Educação, UFBA. Mestre em Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA). Coordenadora Pedagógica do Curso Normal Superior da UNIME. Orientadora: Dra. Katia Siqueira de Freitas.
E-mail: carmembahia@uol.com.br

Endereço Postal: União Metropolitana de Educação e Cultura, Educacional (UNIME). Av. Luiz Tarquínio Pontes, nº 600, Centro, Lauro de Freitas/BA - Brasil. CEP:42700-000.

⁵*Mara Schwingel*

Mestranda em Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA). Especialista em Educação Inclusiva, Universidade Vale do Taquari (UNIVATES/RS). Orientadora: Dra. Katia Siqueira de Freitas.
E-mail: schwinge@ufba.br

Endereço Postal: Av. Universidade Federal da Bahia (UFBA). Centro de Estudos Interdisciplinares para o Setor Público (ISP). Av. Adhemar de Barros, Campos Universitário de Ondina, Pav. IV, Salvador/BA, Brasil. CEP: 40170-110.

⁶*Maildes Fonseca de Menezes*

Mestranda em Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA). Especialista em Educação Básica de Jovens e Adultos, UNEB. Orientadora: Dra. Katia Siqueira de Freitas.
E-mail: maifonseca@ig.com.br

Endereço Postal: Colégio Estadual Alfredo Agostinho de Deus (CEAAD), AV. Fortaleza, Itinga - Lauro de Freitas/BA, Brasil. CEP:41745-000.

Discussão acerca do artigo Efeitos e Impacto do Fundef na Rede Municipal de Ensino de Salvador¹

O artigo *Efeitos e impactos do Fundef na rede municipal de ensino de Salvador*, de autoria de Márcia Knop² e José Wellington M. De Aragão³, publicado na Revista Gestão em Ação, v.6, n. 2, julho/dezembro de 2003, provocou reação nos gestores da Secretaria Municipal de Educação de Salvador (SMEC) que manifestaram seu desacordo através de uma correspondência oficial (Ofício Nº 031 / 2004) encaminhada ao Coordenador⁴, no Estado da Bahia, da *Pesquisa em Rede Nacional sobre o Processo de Implantação e Impacto do Fundef em Estados e Municípios: casos e comparações com vistas a uma avaliação*.

O referido artigo apresenta uma análise quantitativa referente aos impactos do Fundef no município de Salvador. A pesquisa registrou alguns impactos referentes à qualificação profissional, evolução salarial, municipalização do ensino fundamental, crescimento da matrícula, quantidade de alunos por turma, quantidade de alunos por professor e o rendimento e movimento dos alunos

As questões levantadas pela SMEC foram analisadas pelos pesquisadores e coordenador do projeto e o posicionamento do grupo foi sistematizado em um documento encaminhado à SMEC – Salvador através do Ofício Nº 004 / ISP-UFBA.

As discussões finais dos dois grupos também foram registradas em documentos (Ofício Nº 061/2004 – SMEC e Ofício Nº 11/ISP-UFBA), concluindo-se que seria pertinente a publicação de todos estes documentos no próximo número da Revista Gestão em Ação.

A seguir serão apresentados os documentos citados na seguinte ordem: Ofício Nº 031/2004 – SMEC; Ofício Nº 004 / ISP-UFBA; Ofício Nº 061/2004 – SMEC e Ofício Nº 11 / ISP-UFBA.

¹Artigo publicado na Revista Gestão em Ação, v.6, n.2, julho/dezembro 2003 (Especial Fundef).

²Graduada em Pedagogia UFBA. Bolsista IC - Fapesb. Orientador: Professor Doutor Robert E. Verhine.

³Professor Adjunto da FAGED/UFBA. Doutor em Educação pela FAGED / UFBA.

⁴Professor Doutor Robert E. Verhine.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SALVADOR
Secretaria Municipal da Educação e da Cultura - SMEC

Salvador, 09 de janeiro de 2004.

OFÍCIO Nº 031/2004

Senhor Coordenador,

As declarações registradas na pesquisa intitulada “*Efeitos e impactos do Fundef na rede municipal de Salvador*”, publicada no documento G A – Gestão em Ação , v. 6, n.2, p.141-153, julho/dezembro 2003, realizada pelo Professor José Wellington Marinho Aragão e pela Senhora Márcia Knop e sob sua coordenação, **não retratam a veracidade das informações prestadas** pelo entrevistado, representante do Fundo Municipal de Educação da SMEC, senão vejamos:

1. as análises das tabelas do documento em questão registram erros técnicos de interpretação, uma vez que para efetuá-las seria necessário conhecimento técnico especializado nas áreas orçamentária e contábil, tendo como exemplos:

- as tabelas 8 e 9, apresentadas na página 146, do citado documento, **não permitem** a afirmativa abaixo feita pelos pesquisadores uma vez que, os déficits orçamentários somente são comprovados com os **Anexos 10, 11, e 12, da Lei 4.320/64**, documentos oficiais, constantes e obrigatórios, nas Prestações de Contas que são anualmente encaminhadas aos órgãos de auditoria interna e externa (TCM e CGM) e que ora anexamos a este ofício. As tabelas citadas comparam **receita realizada com despesas realizadas e não despesas e receitas orçadas versus receitas e despesas realizadas**, respectivamente.

“Porém, ao observar a Tabela 9, verifica-se que em todos os anos estudados os valores reais gastos com a educação são sempre inferiores aos valores formais orçados, chegando a atingir quase metade destes, nos três últimos anos analisados”

Quando o documento afirma:

“A significativa diferença entre os valores orçados e os gastos executados, como foi observada nas tabelas anteriores, pode ser explicada em função da qualidade dos dados repassados aos pesquisadores, decorrente de sistemas diferenciados de registro, o que evidencia certa fragilidade ou intencionalidade na execução da política financeira”. Conforme declaração do entrevistado, representante do Fundo Municipal de Educação da SMEC, os dados de receita/despesa fornecidos pelo TCM/BA são oficiais, mas não confiáveis. Por outro lado, os dados coletados na Controladoria Geral do Município/Sefaz, são compatíveis com os do TCM?BA. Neste caso, fica a indagação: quais seriam os dados confiáveis?”

“O que os dados coletados mostram é que a Prefeitura de Salvador não vem priorizando a educação. Além disso, é importante que haja uma fiscalização consistente do destino dos recursos da educação para que não sejam utilizados em outros setores”.

Esta afirmação **não retrata a nossa declaração**, considerando **que a informação prestada foi a de que os dados são oficiais e reais, embora tecnicamente leve a distorções e conclusões equivocadas**.

Isto ocorre porque, historicamente, na Classificação Funcional Programática, as **Funções** confundiam-se com as respectivas Secretarias que executavam o orçamento, decorrente da rigidez da estrutura definida no **Anexo V, da Lei 4.320/64**, que não permitia combinações de Programas e Subprogramas com outras Funções.

Com o objetivo de melhor ilustrar a assertiva acima vamos exemplificar, na área da Educação, como um equívoco técnico era cometido:

O pagamento de pessoal **é despesa administrativa**. Assim, a folha de pagamento de professores de uma Secretaria de educação era alocada até o ano de 2000, **orçamentariamente, na Função Administração e Planejamento, com o Código 03, no Programa Administração, com o Código 07, no Subprograma Administração Geral, Código 021**, ainda que fosse referente aos salários de professores atuando no Ensino Fundamental. Esta classificação fazia com que o sistema alocasse, **contabilmente**, a despesa na Função Administração e Planejamento.

Este erro ou equívoco técnico, como se queira chamar, entre orçamento e contabilidade, dentre muitas e importantes alterações para os técnicos da área de orçamento e resoluções de problemas com os quais nós os técnicos nos defrontávamos foram corrigidos pela **Portaria nº 42 de 14/004/99, do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão**, com vigência para os municípios a partir do exercício financeiro de 2000.

No caso específico sobre o qual estamos tratando o parágrafo 4º do Artigo 1º permitiu combinações de Subfunções conforme transcrito a seguir:

§ 4º As Subfunções poderão ser combinadas com funções diferentes daquelas a que estejam vinculadas, na forma do Anexo a esta Portaria.

Deste modo, a folha de professores pode, atualmente, ser classificada na **Função Educação Código 12, na Subfunção Ensino Fundamental, Código 361 e ainda em Programas específicos**. Esta foi a informação que prestamos em entrevista aos pesquisadores. Dado o que acabamos de expor ficou evidente o desconhecimento técnico dos pesquisadores com relação à área orçamentária e suas implicações nos demonstrativos contábeis, que

exigem domínio e conhecimento técnico específico, para que seja possível a emissão de conclusões corretas, consistentes e verdadeiras.

Estamos fazendo integrar a este documento cópia da citada portaria para melhor análise e compreensão de V. Sa.

Por outro lado, vale registrar a atualização e a aceitação em que os técnicos da área orçamentária e contábil do município, incluindo os do Fundo Municipal de Educação (FME/SMEC), encontravam-se com **o movimento nacional por uma gestão fiscal responsável** que culminou com a publicação da Lei de Responsabilidade Fiscal. Este movimento anterior à publicação da Lei Complementar 101 e combinado com o disposto na Lei 4320 subsidiava os técnicos a suscitarem e levantarem questões desta ordem, à mercê das resistências e práticas anacrônicas ainda existentes. **Foram estas questões que colocamos nas reuniões feitas com os técnicos da pesquisa.** Parece-nos que pela formação e pouco conhecimento técnico por parte dos ouvintes as informações não foram totalmente, ou corretamente compreendidas.

Concretamente, o FME desde 1997 elaborou estudos e implementou uma prática de elaboração orçamentária no sentido de reverter este quadro, ou seja, reverter a prática de superestimar a receita permitindo assim uma despesa autorizada no mesmo patamar. Esta prática gerava um dos graves problemas que a Lei de Responsabilidade Fiscal (LC101) veio regulamentar: **a dívida interna flutuante**, a “famosa” inscrição das despesas empenhadas em **Restos a Pagar, na maioria das vezes, sem suporte financeiro.**

Vale ressaltar que os Balanços Orçamentários Financeiros e Patrimoniais do período, em praticamente **toda** a Administração Pública, e em todas as esferas do Governo Federal, Estadual e Municipal evidenciavam esta antiga prática.

O orçamento do fundo Municipal de educação na série histórica 1997 a 2000 comprova o objetivo de elaborar orçamentos realistas reduzindo assim os déficits orçamentários conforme quadro abaixo:

**Tabela 1- Balanço Orçamentário/Despesa
Fundo Municipal de Educação-FME**

Em R\$1,00 preços correntes

Anos	Orçado	Realizado	Deficit/Superávit
1997	109.902.000,00	45.340.627,23	64.561.372,77
1998	110.245.171,37	38.717.074,08	71.528.097,29
1999	80.645.000,00	37.695.493,34	42.949.506,66
2000	59.969.000,00	41.914.259,66	18.054.740,34

Fonte: Prestação de Contas encaminhada ao TCM e CGM – contas já aprovadas pela Câmara de Vereadores
FME/Contabilidade Anexos 10, 11, e 12 da Lei 4320 / 64.

- Salvador como Capital do Estado, diferentemente da maioria dos municípios já tinha um patamar de remuneração de professor superior ao mínimo definido pelo Fundef. Assim, a análise da Tabela 12 (Rev. G em A V.6, n.2, p.148) não levou em consideração **a conjuntura nacional de perda no poder aquisitivo de todos os trabalhadores, em especial os servidores públicos sem reajustes no período analisado.** Além disso, a receita do Fundef no município e a **perda financeira como Fundef**, demonstrada pelos pesquisadores na Tabela 6 (op citada, p.145), da ordem de 52,34% em 1998, fez com que a receita arrecadada subvinculada ao Fundef fosse insuficiente para pagamento da folha de professores do ensino fundamental do Município, sendo necessário aporte de recursos do Tesouro Municipal para fazer face a essa despesa.

A tabela abaixo demonstra os percentuais de participação da folha de pagamento dos professores do ensino fundamental no Município de Salvador, assim como evidencia a aplicação muito superior ao percentual mínimo estabelecido na **Lei 9424/96 que é de 60%.**

Tabela 2 – Receita e Folha de Professores do Ensino Fundamental

Em R\$1,00 a preços correntes

Anos	Receita	Folha Professores EF	%
1998	17.087.593,91	25.044.345,18	146,56
1999	28.560.789,43	24.625.932,26	86,22
2000	32.888.146,61	26.356.716,40	80,14

Fonte: FME

2. Considerando o objeto da Pesquisa “...análise quantitativa referente aos impactos do Fundef no Município do Salvador com base numa pesquisa desenvolvida em nível educacional”, o documento em tela deixou de registrar diversos avanços na educação do nosso município que foram citados por nós quando das entrevistas, tais como:

- primeiro Município do Estado a implantar o Plano de Carreira e Vencimentos dos Servidores do Magistério Público Municipal-Lei 5268/97, atendendo ao disposto na Lei 9424/96;
- implantação do Conselho Municipal de Acompanhamento Social do Fundef, desde junho de 1998 em pleno funcionamento, numa gestão de competente controle social, com todos os representantes previstos pela Lei.
- fortalecimento da gestão democrática nas unidades escolares, com a Implantação do Curso de Gestão Educacional, como pré-requisito para os candidatos aos cargos de Diretor e Vice-Diretor, além da legalização de todos os Conselhos Escolares, possibilitando autonomia financeira, com o recebimento e gerenciamento dos recursos financeiros.

Isto posto, queremos registrar que nos foi apresentado uma versão preliminar da Pesquisa em foco, objeto de duas reuniões com V. Sas., os pesquisadores e mais alguns estagiários, na qual registramos **todos os pontos aqui levantados, além de muitos outros** que foram mais detalhadamente explicitados e ilustrados. Na última reunião, ficou definido que a nova versão seria apresentada à SMEC. Este fato não ocorreu, causando-nos surpresa o recebimento da publicação já citada, sem a nossa aprovação.

É lamentável que uma pesquisa como objetivo da citada análise quantitativa, tenha apresentado interpretações equivocadas e, além de tudo, levantando insinuações, sem nenhum fundamento e comprovação, sobre a aplicação dos recursos de educação do Município de Salvador. Este fato não condiz com a ética de uma pesquisa séria, causando-nos grande indignação.

É necessário que providências sejam tomadas por V. Sas, no sentido de assegurar a veracidade dos fatos de acordo com as informações fornecidas pelos representantes da SMEC e evidenciadas pelos dados fornecidos pelo TCM/BA, SEC/BA, MEC INEP e sua devida interpretação.

Aguardamos pronunciamento de V. Sas. de imediato que a urgência do caso requer.

Atenciosamente,

GISELIA FIGUEIREDO PASSOS

Subsecretária

MARÍLIA SAMPAIO

Gestora do FME

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Centro de Estudos Interdisciplinares para o Setor Público –ISP

Salvador, 19 de janeiro de 2004.

Ofício Nº 04 / ISP

Para: Subsecretária da Educação do Município de Salvador.

CC: Gestora do Fundo Municipal de Educação - FME

Do: Coordenador, no Estado da Bahia, da Pesquisa - *Implantação e Impactos do Fundef em Estados e Município: casos e comparações com vistas a uma avaliação.*

Diretor do Centro de Estudos Interdisciplinares para o Setor Público – ISP/UFBA.

Prezada Senhora Subsecretária,

Recebemos o Ofício Nº 031/2004 encaminhado por V. Sa., conjuntamente com a Gestora do Fundo Municipal de Educação – FME, tratando, especificamente, do artigo publicado na Revista *Gestão em Ação*, v. 6, n. 2, p.141-153, julho/dezembro 2003, que discute os *Efeitos e impactos do Fundef na rede municipal de ensino de Salvador*.

Atendendo à solicitação de pronunciamento, vamos apresentar, inicialmente, algumas considerações gerais.

Começaríamos por agradecer a disponibilidade de V.Sa. e da Senhora Gestora do FME para a discussão do *Relatório Preliminar do estudo de caso – Processo de Implantação e Impacto do Fundef no Estado da Bahia – Município de Salvador (1996-2000)*, que integra um estudo mais amplo realizado no Estado da Bahia e afirmar que o *Relatório Final* incorporou muito do que foi discutido nas duas reuniões citadas no Ofício 031/2004. Desejamos, também, registrar que, seguindo a sugestão da Gestora do FME, foram revisitos os dados relativos às planilhas de *Receitas/Despesas*, respectivamente, junto à Controladoria Geral do Município (Sefaz) e ao próprio FME. Ainda, é importante lembrar que o *Relatório Final* foi encaminhado à SMEC/Salvador, por sugestão da própria Gestora do FME, por via eletrônica (e-mails: fme@salvador.ba.gov.br e kellyenne@salvador.ba.gov.br, indicados à Pesquisadora Ana Lúcia F. Magalhães para o envio do material), em julho de 2003.

O artigo em consideração é um recorte do *Relatório Final*, acima citado, com destaque na dimensão quantitativa do estudo de caso. Deste modo, vale dizer que os autores definiram o que desejariam colocar em foco para a publicação. Como um dos autores também escreveu um outro artigo sobre *O Fundef: controle social e gestão democrática*, focalizando o aspecto qualitativo (GA, v. 6, n. 2, p.119-128), privilegiou-se, no artigo sobre Salvador, a questão do financiamento da educação, com ênfase no aspecto quantitativo.

Agora é importante registrar alguns pontos relativos à metodologia da pesquisa para que a discussão possa acontecer a partir dos conceitos adotados. Este estudo, realizado em rede nacional, além do objetivo de avaliação da implantação e impacto do Fundef, buscava também a montagem de um banco de dados. Neste caso, todos os participantes deveriam utilizar os mesmos instrumentos – planilhas para a coleta dos dados de Receita e Despesa que deveriam alimentar o Banco.

Quanto à Receita, a análise das planilhas mostra os dados que deveriam ser levantados relativos às receitas próprias e às transferências, no período 1996-2000, para se chegar aos recursos a serem aplicados em MDE (25% do total da receita), bem como, aqueles

destinados ao ensino fundamental (60%) e aos outros níveis de ensino (40%). Também, as planilhas, no formato Microsoft Excel (.xls), foram programadas para, a partir das receitas registradas, realizar o cálculo da contribuição para o Fundef (15% da base de incidência), bem como dos recursos recebidos pelo Fundef.

Quanto à Despesa, as planilhas (Microsoft Excel.xls) foram programadas para processar dados das despesas por função, por programa, por unidade orçamentária, por categoria econômica, além de detalhar as despesas (com receitas de Fundef e com recursos não vinculadas ao Fundo) por níveis e modalidades de ensino.

A partir dos dados coletados e registrados nas planilhas foram organizadas tabelas, base para as análises a serem realizadas pelos pesquisadores. É importante dizer que este procedimento foi adotado pelos 12 Estados que participaram da pesquisa, em rede nacional.

Neste ponto, passamos a analisar as questões levantadas por V.Sa. no intuito de registrar nosso posicionamento em relação às discordâncias apontadas.

As Tabelas 7 e 8 que apresentam a despesa formal por aluno do EF, com recursos do Fundef (Tabela 7) e sem recursos do Fundef (Tabela 8), foram construídas a partir dos dados de Receitas (próprias e transferências) coletados no site do TCM/BA e confirmados pela Controladoria Geral do Município (Sefaz), com os valores indexados pelo IGP-DI. Depois de indexados, os valores foram divididos pelo total de alunos matriculados no EF. É importante dizer que nestes cálculos não foram incorporados outros recursos para a educação, como *outras transferências do Estado e da União*.

A Tabela 9 sobre a despesa real por aluno do ensino fundamental, montada com dados levantados no FME/SMEC (97-00) e Sefaz (96), seguiu procedimento idêntico ao das tabelas 7 e 8 (indexação e divisão pelo total de alunos).

As tabelas a seguir apresentam os dados do *Balanço Orçamentário/Despesa – FME*, cuja fonte é o Ofício Nº 031/2004 (Tabela 1), enquanto a Tabela 2 mostra os dados levantados na *Pesquisa sobre a Implantação e impactos do Fundef no Estado da Bahia – Estudo de caso - Município de Salvador*.

Tabela 1 - Balanço Orçamentário/Despesa

Anos	Orçado	Realizado	Deficit/Superávit
1996	xxx	xxx	xxx
1997	109.902.000,00	45.340.627,23	64.561.372,77
1998	110.245.171,37	38.717.074,08	71.528.097,29
1999	80.645.000,00	37.695.493,34	42.949.506,66
2000	59.969.000,00	41.914.259,66	18.054.740,34

Fonte: Ofício 031/2004 - SMEC/FME

Tabela 2 – Dados da Pesquisa sobre o Fundef – Planilhas/Tabelas – Município de Salvador

Anos	Receita sem Fundef	Receita sem Fundef/Aluno	Receita com Fundef	Receita com Fundef/Aluno	Despesa Realizada	Despesa real/Aluno
1996	54.428.346,55				49.174.033,76	
	67.654.874,52	1.199,78	xxxxxxxx	xxxxxxxx	61.123.683,97	1.073,86
1997	63.322.917,85				45.340.627,23	
	72.944.266,62	1.291,80	xxxxxxxx	xxxxxxxx	52.229.728,40	924,78
1998	71.706.981,59		69.204.681,27		38.717.074,08	
	79.506.576,77	906,01	76.732.100,31	874,40	42.928.344,69	489,24
1999	76.750.651,72		83.811.566,01		37.695.493,34	
	76.452.487,02	778,10	83.485.970,72	849,68	37.549.052,04	382,15
2000	88.129.837,67		95.493.478,20		41.914.259,66	
	77.157.973,80	768,03	83.604.866,22	832,20	36.696.077,45	365,27

Fonte: TCM/BA; Sefaz/SSA;FME; MEC/INEP – Dados indexados – IGP-DI

A comparação realizada pelos pesquisadores ISP/UFBA diz respeito à despesa formal (receita - recursos orçados) com a despesa real (gastos efetivamente realizados). Aqui é importante dizer que não foram trabalhados os dados dos Anexos 10, 11, 12, da Lei 4320/64, bem como, de outros documentos anexados ao Ofício Nº 031/2004 que só agora foram encaminhados ao Grupo de Pesquisa ISP/UFBA pela SMEC/FME - Salvador. Nesse caso, os pesquisadores ao analisarem os dados seguiram as orientações encaminhadas pela coordenação nacional. Reconhecemos que o procedimento de comparar receitas orçadas com despesas reais representa um possível equívoco técnico.

Porém, devido a marcante diferença entre o orçado e o realizado, estranhamos a colocação no Ofício 031/2004: *“O orçamento do Fundo Municipal de Educação na série histórica 1997 a 2000 comprova o objetivo de elaborar orçamentos realistas reduzindo os déficits orçamentários.”*

Nesse sentido, é importante ressaltar a dificuldade que os pesquisadores enfrentaram na coleta de dados. Esta dificuldade provocou várias revisões do material, mesmo assim, este trabalho de retorno às fontes não foi suficiente para que todos os dados necessários a uma mais ampla compreensão da questão fossem repassados aos pesquisadores como, por exemplo, os contidos nos Anexos 10, 11, 12, da Lei 4320/64, citados acima.

Uma situação como a descrita, pode ser consequência de falta de transparência em relação aos dados e informações financeiras, o que foi denominado no artigo como *“fragilidade/intencionalidade na execução da política financeira”*. E aqui destacamos, de um modo geral, que toda ação política tem uma intenção/intencionalidade e que a questão da disponibilidade de informações ainda não se constituiu como prática corrente na gestão dos recursos públicos. Daí a dificuldade que os pesquisadores na área de avaliação de políticas públicas têm tido para a realização plena de projetos de pesquisa, mesmo daqueles encomendados pelo MEC/INEP.

Destacando a questão de confiabilidade dos dados, os pesquisadores do ISP/UFBA registraram uma fala do entrevistado, representante do FME, sobre os dados publicados pelo TCM/BA. Sobre este ponto, desejamos lembrar que a reunião, em que este tema foi discutido não foi gravada, contudo anotações precisas foram registradas. E aqui vale resgatar o contexto em que o pronunciamento foi feito. No *Relatório Preliminar* (p.32 Tabela 11 – Percentual da despesa FEC e demais funções – Município Salvador – Fonte: TCM/ BA) o percentual da despesa com a FEC foi calculado, a partir dos dados levantados, registrando-se os percentuais 11,20% (96); **1,44%** (97); 10,19% (98); 8,47% (99); 12,65% (00). Segundo o entrevistado, em 1996 *não tinham sido incorporados à FEC os valores do Fundo da Educação, resultantes de problema de codificação*. A revisão dos dados apresentados alterou os valores inicialmente levantados, passando a tabela a ter duas fontes - TCM/BA e FME/SMEC e a apresentar os seguintes percentuais no *Relatório Final*: 11,10% (96); 8,18% (97); 6,26% (98); 5,56% (99); 5,74% (00). São estes novos dados que vão diminuir o percentual gasto na FEC nos três últimos anos.

Além destes dados, outros foram modificados no *Relatório Preliminar* tais como: Percentual das despesas por Programas (Tabela 12 – p. 33), bem como, despesas por alunos do EF e da EI da rede municipal de Salvador (Tabela 13 - p. 34), o que motivou a retirada destas tabelas do *Relatório Final*.

É a partir da situação descrita que os pesquisadores do ISP/UFBA levantaram a indagação: *quais seriam os dados confiáveis?* Na pesquisa estas indagações são pertinentes, uma vez que podem provocar uma maior reflexão sobre o tema ou, como no caso específico, podem suscitar a polêmica com o conseqüente debate que poderá ser bastante esclarecedor para ambos os grupos, SMEC/FME e ISP/UFBA.

Sobre a questão da Folha de Professores do Ensino Fundamental, segunda tabela apresentada no Ofício Nº 031/2004, é importante registrar que os dados ali registrados não foram compartilhados ou repassados aos pesquisadores do ISP/UFBA durante a realização da pesquisa de campo.

Relacionada a esta questão, um dos entrevistados, ao analisar os dados iniciais levantados sobre as despesas por Programa, declarou que até 1997 os recursos da educação eram alocados no Programa Administração, sugerindo que os valores levantados fossem transferidos para o Programa Ensino Fundamental para eliminar uma distorção da Tabela 12 (Despesa por Programa - % em EI, EF, Ed. Física e outros) do *Relatório Preliminar*, ou seja, os % das despesas em EF eram irrealistas - 1,43% (96) e 3,83% (97). Segundo o entendimento dos pesquisadores, os valores do elemento despesa do ensino fundamental incluíam os gastos com salários, uma vez que nenhuma ressalva foi registrada em relação à necessidade de aporte de outros recursos do Tesouro Municipal.

Ainda sobre a questão salarial, concordamos com V.Sa. quando destaca *a perda do poder aquisitivo de todos os trabalhadores, em especial os servidores públicos, sem reajuste no período analisado*, contudo, o nosso objetivo era observar o impacto do Fundef no salário dos professores do EF, pós-implantação do Fundef e os valores indexados mostram a perda do valor aquisitivo dos docentes. O que se deseja reafirmar é que o Fundef, como política que buscava e ainda busca a valorização do magistério, através da melhoria salarial, não se efetivou, não produzindo desta forma um impacto positivo. Os pesquisadores chegaram até a levantar a hipótese de que a SMEC tenha optado por contratar mais professores ou aumentar o número de contratos em regime de 40 horas. As duas medidas se concretizadas (a pesquisa não investigou estas questões) estariam produzindo efeitos benéficos, quer pela ampliação dos postos de trabalho, quer pela ampliação dos regimes de trabalho.

Vale ainda esclarecer que os autores de um trabalho de pesquisa, que discutem questões relacionadas com recursos públicos, cujo controle da aplicação deve estar aberto à sociedade, não necessitam da aprovação das Secretarias de Educação para a publicação dos resultados. Nosso trabalho não era uma auditoria, nem um estudo encomendado pela SMEC/FME, mas uma pesquisa avaliativa vinculada à Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), que busca conhecer o processo de implantação e impactos do Fundef, uma política de financiamento do EF, no intuito de fornecer subsídios para alimentar o debate que tem sido intenso, desde sua criação, tanto na comunidade acadêmica quanto na sociedade como um todo.

Por fim, desejamos deixar claro que, se existem erros técnicos de interpretação no artigo em análise, estes precisam ser mostrados. Deste modo, sugerimos que os técnicos da SMEC/FME escrevam um artigo sobre o tema em questão e o submetam à Revista Gestão em Ação para ser publicado. Também, é nosso desejo (com permissão da V.Sa.) publicar no próximo número da citada Revista o Ofício Nº 031/2004-SMEC/FME, bem como nosso pronunciamento, registrado neste Ofício 04/ISP.

Estamos encaminhando, em anexo, em forma de *CD – ROM*, nosso relatório recentemente enviado ao CNPq, contendo, entre os seus diversos anexos, o relatório final do *Estudo de Caso do Município de Salvador*.

Colocamo-nos à disposição de V. Sa. para quaisquer outros esclarecimentos.

Atenciosamente,

Robert E. Verhine, Ph.D.

Coordenador do Projeto no Estado da Bahia

Diretor Centro de Estudos Interdisciplinares para o Setor Público – ISP

PREFEITURA MUNICIPAL DE SALVADOR
Secretaria Municipal da Educação e da Cultura-SMEC

Salvador, 26 de janeiro de 2004.

OFÍCIO Nº 061/2004

Senhor Coordenador,

Em atenção ao ofício nº 04/2004/ISP, esclarecemos que:

- O Relatório Final não foi recebido por e-mail por esta Secretaria, conforme afirmativa de V. Sa. , impossibilitando que tivéssemos acesso ao mesmo. Embora, os citados e-mails tenham sido informados quando, casualmente, fizemos parte do grupo para discussão do Plano Decenal de Educação a cargo do Estado e, nesta oportunidade, conversando sobre o assunto, solicitamos uma cópia do documento na tela;
- Em momento algum a metodologia da pesquisa foi questionada por nós e era do nosso conhecimento. Questionamos sim, a relação estabelecida entre os dados da tabela 7,8 e 9 comparando receita orçada com despesa realizada. Reafirmamos que comparar parte da receita orçada com despesa realizada ou *despesa real*, como o documento denomina, para encontrar “despesa real do aluno” é, sim um equívoco técnico;
- As diferenças evidenciadas pela tabela 2, comparativamente, à tabela 1, por nós encaminhada, é decorrente das despesas relativas à Educação realizadas por órgãos sistêmicos do Município, ou seja, pela Secretaria Municipal da Administração (SEAD) e/ou Encargos Gerais do Municípios (EGM).

A tabela 1 refere-se apenas à execução orçamentária, contabilizada, pelo Fundo Municipal da Educação (FME), enquanto que a tabela 2 engloba todas as despesas relativas à Educação efetuadas no Município.

A título de exemplo citamos, a seguir, algumas despesas efetivadas pela SEAD: vigilância, serviços e limpeza, água, luz, telefone das escolas municipais, entre outros.

- Esta Secretaria disponibilizou, na época da pesquisa, as Prestações de Contas Anuais relativas ao período analisado, nas quais estão contidos, entre outros, os Anexos 10, 11 e 12 da Lei nº 4.320, anexado ao ofício nº 031/2004.

Quanto à portaria 42/99 do Ministério de Planejamento, Orçamento e Gestão, registramos que a mesma foi citada por nós nas diversas reuniões com os Pesquisadores. Imaginávamos contudo, que, dada a sua importância e divulgação pelos meios oficiais, fosse conhecida pelos técnicos que atuam, tratam ou lidam com questões orçamentária e contábeis.

- Na série apresentada houve efetiva redução dos déficits orçamentários ao longo dos anos. Em 1997 este déficit foi de 64 milhões contra 18 milhões em 2000. As ponderações feitas no ofício nº 031/04 procuraram demonstrar quanto é difícil, lento e gradual o processo de mudança em práticas que já estão arraigadas na área orçamentária. Em 2003 conseguimos reverter totalmente este quadro de *déficit*, atingindo a 100% orçado, somando a isso um reforço de, aproximadamente 2 milhões.

Desde 2002, o Tribunal de Contas dos Municípios (TCM) já registrava este fato conforme trecho abaixo transcrito do Parecer Técnico do TCM P.P. nº 870/03, relativo às contas de 2002 do município de Salvador:

“Acham-se colacionados à Prestação da Prefeitura Municipal de Salvador os Processos de Contas dos Fundos Municipais, devidamente constituídos, vinculados às Secretarias de Educação, Saúde, Trabalho e Desenvolvimento Social. Do exame e acompanhamento da execução orçamentária dos Fundos Municipais de Educação, Saúde e dos Direitos da Criança e do Adolescente, depreende-se a preocupação dos responsáveis pelo processo de orçamentação, procurando fixar as metas e estabelecer prioridades de acordo com os recursos estimados. Diante de todo o exposto, evidencia-se a adoção de critérios mais rígidos nas previsões de receita, de modo de atender, com mais precisão, os desafios impostos pela Lei de Responsabilidade Fiscal...” (grifos nossos).

- O questionamento relativo à publicação da referida pesquisa sem a nossa aprovação diz respeito apenas à veracidade das afirmações feitas por nós.

Para finalizar, autorizamos a publicação, no próximo número da Revista Gestão em Ação, (GA) do ofício nº 031/04, juntamente com este de nº 061/04, dando assim por encerrado este assunto.

Atenciosamente,

GISELIA FIGUEIREDO PASSOS

Subsecretária

MARÍLIA DE CASTILHO SAMPAIO

Gestora do FME

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
Centro de Estudos Interdisciplinares para o Setor Público –ISP

Salvador, 05 de fevereiro de 2004.

Ofício Nº 11/SP

Para: Subsecretária da Educação do Município de Salvador.

CC: Gestora do Fundo Municipal de Educação - FME

Do: Coordenador, no Estado da Bahia, da Pesquisa - *Implantação e Impactos do Fundef em Estados e Municípios: casos e comparações com vistas a uma avaliação.*

Diretor do Centro de Estudos Interdisciplinares para o Setor Público – ISP/UFBA.

Prezada Senhora Subsecretária,

Consideramos acertada a indicação de V. Sa. *de dar por encerrado o assunto* em debate (Ofícios Nº 031/2004 e Nº 061/2004 – SMEC e Ofício Nº 04/ISP), provocado com a publicação do artigo que trata dos *Efeitos e impactos do Fundef na rede municipal de ensino de Salvador*, na Revista *Gestão em Ação*, v.6, n.2, julho/dezembro 2003. Contudo, julgamos oportuno fazer alguns destaques, a partir dos esclarecimentos apresentados por V.Sa. no Ofício Nº 061/2004 – SMEC.

Inicialmente, gostaríamos de retomar uma posição nossa, enunciada no Ofício Nº 04/ISP, que destaca o debate como uma ação que pode esclarecer aspectos de uma questão polêmica. Neste ponto, podemos avançar, registrando o aprendizado dos pesquisadores do ISP/UFBA com a reflexão provocada por este debate:

- Sobre a utilização de meios tecnológicos modernos para envio de mensagens e arquivos de pesquisa - é importante adotar certos cuidados para não cair nas armadilhas do correio eletrônico. Neste caso, assumimos que cometemos algumas falhas primárias, tais como: a mensagem e o relatório (arquivo anexado) foram remetidos ao FME utilizando-se o e-mail de um pesquisador através da UOL e não da UFBA como provedor; não foi utilizado o Outlook Express e seus recursos de arquivo de mensagens enviadas, com possibilidade de impressão da mensagem e seu registro de data e horário de envio, bem como, o dispositivo de solicitação de confirmação de leitura. Deste modo, queremos destacar a importância do uso de novas tecnologias, mas com as devidas precauções.
- Sobre a controvérsia dos dados coletados durante a pesquisa de campo - esta questão vem mostrar a necessidade de registro de todos os documentos fornecidos pela insti-

tuição pesquisada, em instrumento de controle, bem como, a importância de se ter a assinatura do informante firmada nos instrumentos de coleta de dados (planilhas, questionários, formulários). Este procedimento tem sido adotado em auditorias. Contudo, para se evitar este tipo de discordância passamos a considerar necessária a extensão desta medida também em estudos que analisam a aplicação de recursos financeiros.

- Sobre a discordância em relação a informações levantadas através de entrevistas e reuniões realizadas com pessoas-chave - esta questão remete à importância de se gravar a fala dos informantes. Isto, em virtude da gravação registrar exatamente e em sua totalidade o que foi dito, oferecendo a possibilidade de se dirimir dúvidas pela reprodução fiel das falas, através de nova escuta do material gravado; enquanto que, o registro das informações pelo pesquisador (que não é um taquígrafo) não abrange toda a fala do informante e sim, pontos considerados relevantes (na ótica do pesquisador). Este modo de proceder, por não permitir a reprodução das falas, também não oferece material concreto para provar a veracidade dos registros.

As considerações acima mostram procedimentos adotados que nos impedem de comprovar afirmações contidas no Ofício Nº 04/ISP que dizem respeito: ao envio do Relatório Final através do correio eletrônico; à disponibilização de dados pela SMEC-FME; à discordância quanto a veracidade de afirmações atribuídas a representantes da SMEC-FME.

- Sobre as Tabelas 7, 8, 9, que apresentam e relacionam dados da receita orçada e despesa realizada – reafirmamos o exposto no Ofício Nº 04/ISP e, mais uma vez, sugerimos aos técnicos da SMEC / FME que submetam para publicação na *Revista Gestão em Ação* um artigo sobre o tema em debate..
- Sobre os dados relativos à despesa realizada, aprestados nas Tabelas 1(SMEC/FME) e 2 (ISP) – reafirmamos o uso dos mesmos valores no período 1997- 2000 o que pode ser observado na Tabela 1 (coluna 3-Realizado) e na Tabela 2 (coluna 6-Despesa realizada). Contudo é bom ressaltar que os cálculos efetivados levaram em consideração os valores indexados pelo IGP-DI (registro em azul).

Por fim, estamos assumindo o compromisso de encaminhar ao editor da *Revista Gestão em Ação* os Ofícios Nº 031/2004, Nº 061/2004 – SMEC/FME e Nº 04/ISP, Nº 11/ISP para que sejam publicados no próximo número.

Atenciosamente,

Robert E. Verhine, Ph.D.

Coordenador do Projeto no Estado da Bahia

Diretor Centro de Estudos Interdisciplinares para o Setor Público – ISP

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;
- Ensaio;
- 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

FORMADORES: VIVÊNCIA E ESTUDOS
Faculdade Adventista da Bahia

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
UFSM/RS

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**