

Gestão em ação

**v.9 n.3 setembro/dezembro 2006
Salvador-BA**

ISSN 1808-124x

Gest. Ação	Salvador	v. 9	n. 2	p.265- 426	set/dez. 2006.
------------	----------	------	------	------------	----------------

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

Editor: Dr. José Albertino Carvalho Lordelo.

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) 3263-6479 e 3263-6494
homepage: <http://www.gestaomacao.ufba.br>
E-mail: gaufba@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) 3263-7262

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); María 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 Rodríguez. (Universidad Nacional de Colômbia - Colômbia); Marcel Lavallée (UQAM); Mirna Lascano (Northeastern University of Boston - EUA); Robert Girling (Sonoma State University - EUA); Wayne Baughman (American Institutes for Research-EUA).

Projeto Gráfico: Helene Monteiro de Castro Lima.

Normalização: José Raimundo Paim de Almeida.

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

Diagramação e formatação: Helene Monteiro de Castro Lima.

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

Produção Editorial: Helene Monteiro de Castro Lima.

Impressão:

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

Indexada em:

Bibliografia Brasileira de Educação-BBE, INEP.

Biblioteca Nacional <[http://periodicos.bn.br/cgi-bin/isis/www/isis/\[tcg=999\]/\[in=ser.in\]/](http://periodicos.bn.br/cgi-bin/isis/www/isis/[tcg=999]/[in=ser.in]/)>

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

Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales e Humanidades da Universidad Nacional Autónoma de México (CLASE/UNAM).

Universitat de les Illes Balears (UIB) - Spain <http://sls.uib.es/search*cat/s?SEARCH=gestao&submit=Cercar>

Inscrita em:

Biblioteca Ana Maria Popovick (BAMP/FCC) <<http://www.fcc.org.br/biblioteca/index.html> >

Sumários de Periódicos do Acervo FEUSP <http://www.fe.usp.br/biblioteca/publicacoes/sumario/jul/F_i.htm#Gestao%20em%20Acao>

Afiliação à Associação Brasileira de Editores Científicos (ABEC)

Avaliada pela Qualis/Capes - Nacional B em 2003 e em 2005.

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/2007.

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

Sumário/Summary

Editorial	269
Editorial <i>José Albertino Carvalho Lordelo</i>	
Auto-avaliação institucional orientada à ampliação da responsabilidade social: o caso do CEFET-RN	271
Institutional self evaluation guided to social responsibility: the case of CEFET-RN <i>Dante Henrique Moura</i>	
Eleição de diretores escolares: avanços e retrocessos no exercício da gestão democrática da educação	289
The election of school principals: advances and backward movements in the exercise of the democratic management <i>Cláudia Dias Silva</i>	
La frontera: futuros imprevisibles, paradigmas en construcción	303
The border: unforeseeable futures, paradigms in construction <i>Sérgio Gómez Montero</i>	
A educação como mundo-vida: de professora à diretora escolar	319
The education as world-life: of professor to school principal <i>Amarildo Jorge da Silva</i> <i>Ana Oliveira Castro dos Santos</i> <i>Ricardo Roberto Behr</i>	
Transformação social e modo de produção: do sistema pré-industrial ao sistema capitalista de produção	339
Social transformation and way of production: from of the system pre-industrialist to the capitalist system of production <i>Alexandre Shigunov Neto</i> <i>Lizete Shizue Bomura Maciel</i>	
O papel dos Conselhos Escolares no Sistema Municipal de Ensino do Recife	351
The paper of the pertaining to School Advice in the Municipal System of Education of Recife <i>Edson Francisco de Andrade</i>	

Cultura nacional, cultura das organizações escolares e a gestão democrática: algumas reflexões	367
National culture, culture of the school organization and the democratic management: some reflections. <i>Joyce Mary Adam de Paula e Silva</i>	
O professor e sua formação: representações de coordenadores pedagógicos	381
Teacher and his education: pedagogical coordinators' representations <i>Renata C. O. Barrichelo Cunha</i> <i>Guilherme do Val Toledo Prado</i>	
A dupla relação: leitura e o imaginário como valores culturais	393
The double relation between reading and imaginary as cultural aspects <i>Gicele Faissal de Carvalho</i>	
Gestão da Educação presencial e a distância	407
Classroom and distance-learning administration <i>Katia Siqueira de Freitas</i>	
Instruções editoriais para autores	419
Publishing instructions for Authors	
Política Editorial Gestão em Ação (GA)	423
Publishing policies	
Publicações Permutadas	425
Exchange Publications	

Editorial

Nesta edição de *Gestão em Ação* os pesquisadores retomam os temas da agenda política da educação: avaliação institucional, gestão educacional, cultura e valores na organização escolar e as relações entre educação e sociedade, postos em relevo e analisados cientificamente.

Dante Moura analisa as relações entre a reforma da educação profissional e a identidade institucional, o contexto externo e o planejamento escolar e vai além ao formular proposições para construir a nova identidade de uma instituição tomada como caso na sua pesquisa.

Claudia Silva faz um balanço da eleição de diretores escolares e conclui que, sozinha, a prática da eleição do diretor não é capaz de garantir o exercício da democracia na escola e nos convida a propor caminhos para superar os atuais modelos de gestão. Já Amarildo Silva, Ana Oliveira dos Santos e Ricardo Behr mergulham na fenomenologia hermenêutica para compreender as relações entre a formação social e histórica de uma professora e seu estilo de direção. Os autores mostram como essas dimensões estão imbricadas. Edson Francisco de Andrade analisa o papel dos Conselhos Escolares, centra sua discussão na questão da autonomia e sua relação com as instâncias su-

periores, tomando com campo de análise, o Sistema Municipal de Ensino de Recife.

Recorrendo as metáforas para analisar as organizações, Joyce de Paula e Silva apresenta um estudo da organização escolar como fenômeno cultural e aponta os fatores que dificultam o estabelecimento de uma cultura de participação na gestão escolar. Gicele Carvalho nos mostra a relação entre a leitura e o imaginário como valores culturais, produto de suas observações realizadas em salas de aulas e na biblioteca de uma escola particular.

Katia Freitas aborda a gestão da educação presencial e a distância. Ela mostra como a qualidade da educação está associada com a formação e o desempenho do gestor contudo, defende que a capacitação não fique restrita unicamente ao dirigente mas a toda equipe gestora. A pesquisadora finaliza seu artigo levantando novas questões e provocações que representam um convite a novos estudos, análises e pesquisas sobre esse tema recorrente da *Gestão em Ação*.

Renata Cunha e Guilherme Prado discutem as representações que o coordenador tem da ação do professor e de sua formação. A partir da escuta de cinquenta coordenadores os autores concluem que a comunica-

ção é indispensável para a formação, ressignificação de práticas e interações produtivas e que conhecê-las anuncia a possibilidade de transformações nas relações e na escola.

Alexandre Neto e Lizete Maciel nos ajudam a compreender as transformações sociais ocorridas durante o processo de implantação do modo de produção capitalista a partir do século XV e como elas afetaram a vida humana, tornando-nos prisioneiros do capital e privando-nos de liberdade.

Do México, Sérgio Montero nos apresenta uma temática sempre atual: a tensa situação na fronteira do México com os Estados Unidos, mas projetando um olhar sob uma perspectiva diferente.

Nesta edição, *Gestão em Ação* confirma sua tradição de periódico diverso e aberto, acolhendo contribuições e análises de pesquisadores, docentes, gestores e pós-graduandos que, direta ou indiretamente tocam no seu objeto central, a gestão educacional.

Boa leitura.

Dr. José Albertino Carvalho Lordêlo

Editor

Auto-avaliação institucional orientada à ampliação da responsabilidade social: o caso do CEFET-RN

Dante Henrique Moura¹

Resumo: Nas instituições educacionais brasileiras e, particularmente nas de educação profissional - EP, ainda não se consolidou a cultura da avaliação institucional. Além disso, as experiências em curso tendem a privilegiar a busca por resultados em detrimento da análise dos processos internos e da função que essas instituições desempenham na sociedade. Assim, o artigo tem o objetivo de relatar uma pesquisa realizada no CEFET-RN voltada para a sua auto-avaliação. Dentre as conclusões, destaca-se a constatação de que o CEFET-RN após a reforma da EP vem perdendo sua identidade como excelente agência formadora de técnicos de nível médio e ainda não conseguiu criar a nova imagem pretendida: a de um centro universitário tecnológico que além da formar técnicos de nível médio atua nos cursos superiores de tecnologia e desenvolve pesquisa aplicada e atividades de extensão.

Palavras-chave: Educação profissional; Auto-avaliação; Responsabilidade social.

INTRODUÇÃO

Nas instituições educacionais brasileiras e, particularmente nas de Educação Profissional (EP), ainda não se implantou definitivamente a cultura da avaliação institucional. E, ainda mais, as experiências tendem a privilegiar a busca obsessiva por resultados em detrimento da análise

mais profunda dos processos e da função que essas instituições desempenham na sociedade. Apesar de essa ser uma visão generalizada, neste trabalho nos circunscrevemos apenas à esfera pública, mais especificamente, às escolas técnicas e agro-técnicas federais e aos centros federais de educação tecnológica, domínio em que atuamos.

Esse quadro vem se alterando ao longo dos últimos anos, principalmente, na educação superior pública, onde o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), nascido nos anos 1993/1994, se encarregou de promover uma discussão mais profunda sobre avaliação institucional. Entretanto, não abrangeu a maioria das instituições federais de EP, pois não pertencia a educação superior, fato que só ocorreu definitivamente a partir do Decreto nº 5.225/2004. Atualmente, no âmbito da educação superior, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), aprovado pela Lei nº 10.861/2004, está sendo implantado e também abrange todos os CEFET's.

Com relação ao SINAES ressaltamos que apresenta algumas mudanças importantes em relação ao PAIUB. Algumas delas apontam na direção da prevalência de dados estatísticos em relação aos aspectos mais qualitativos da avaliação, o que, em princípio pode sinalizar a intenção política de construir rankings das IFES via avaliação institucional.

No que tange às ofertas dos cursos técnicos de nível médio, a então Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC) tentou implantar o Sistema de Avaliação Institucional (SAI) a partir de 1996/1997 no âmbito das escolas técnicas, agro-técnicas e CEFET's, entretanto, não obteve êxito, abandonando a idéia por várias razões - algumas explicadas ao longo deste texto.

Assim sendo, nosso objetivo central é relatar uma pesquisa voltada para a auto-avaliação do CEFET-RN² onde destacaremos a metodologia adotada e as conclusões alcançadas, assim como as ações que se estão desencadeando como fruto desse processo. Com isso, objetivamos estimular a discussão, nas instituições de EP e demais centros educacionais, sobre esse tema na busca da consolidação de uma cultura da avaliação voltada para a melhoria dos processos educacionais e, conseqüentemente, para a ampliação da responsabilidade social dessas instituições, que têm a função social estreita-

mente vinculada ao mundo do trabalho, mas que não podem submeter suas ações a esse, tendo em vista que em vez de formarem "trabalhadores qualificados" devem buscar a formação integral de cidadãos críticos, reflexivos, competentes técnica e politicamente, e comprometidos eticamente com as transformações sociais voltadas para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Para alcançar os objetivos previstos, dividimos o texto em quatro seções. Nesta primeira, esclarecemos seus objetivos e apresentamos as partes que o constituem. Em seguida, discutimos a concepção e o significado da avaliação institucional nas instituições educativas e, particularmente, nas de EP. Depois, apresentamos o modelo de auto-avaliação contextualizada e contrastada praticada no CEFET-RN² e a metodologia adotada. Na quarta seção, discorreremos sobre as principais conclusões alcançadas, além de discutirmos os próximos passos a serem seguidos.

CONCEPÇÃO E SIGNIFICADO DA AVALIAÇÃO DE UMA INSTITUIÇÃO DE EP

Avaliação interna, externa, auto-avaliação e heteroavaliação

O termo avaliação externa está associado a processos que ocorrem a partir de um patrocinador externo, geralmente alguma

² MOURA, D. H. La Autoevaluación como instrumento de mejora de calidad: un estudio de caso (El Centro Federal de Educación Tecnológica do Rio Grande do Norte/CEFET-RN / Brasil). 2003. 516 f. Tese (Doutorado em educação) – Faculdade Educação da Universidade Complutense de Madrid. Madrid.

instância governamental com o objetivo de alterar a imagem, construir rankings ou tomar decisões, entre outras possibilidades, sobre: programas sociais; uma instituição específica; ou um conjunto delas (SOBRINHO, 1995; SIMONS, 1999; entre outros). No âmbito das instituições públicas de EP, um caso típico e já mencionado foi o Sistema de Avaliação Institucional (SAI), o qual foi desativado, entre outros aspectos, porque foi concebido de forma que os agentes internos de cada instituição objeto de avaliação tivessem o exclusivo papel de prestar informações à SEMTEC/MEC, a qual era responsável pelo processamento, análise e decisões sobre a rede e cada instituição avaliada.

Diante dessa realidade o sistema foi amplamente rejeitado por não fazer sentido para as instituições já que no lugar de estar orientado à melhoria delas, tinha implícito um caráter de punição/premiação, pois visava à construção de rankings e, em consequência, a definição da matriz orçamentária da rede.

Afortunadamente, o SAI não teve vida longa, o saldo foi muito negativo. Em primeiro lugar, porque os gastos públicos realizados com equipamentos em geral, computadores e periféricos de informática em particular, além de horas de consultoria, passagens aéreas e diárias foram muito elevados. Some-se a isso, a própria energia perdida pelas instituições na tentativa de implantá-lo ou ao na bus-

ca de estratégias para não atender ao que ele preceituava. Em segundo lugar, porque ao invés de contribuir para a criação de uma cultura avaliativa na rede, acabou produzindo o efeito contrário, afastando, ainda mais, as instituições da avaliação institucional.

Por outro lado, os processos de avaliação interna, normalmente, são de iniciativa da própria organização e perseguem outras finalidades, como a detecção de pontos fortes e debilidades dos processos e dos programas institucionais com o fim de aperfeiçoá-los. Nesse caso, uma das possibilidades é a heteroavaliação interna que é patrocinada por um setor em direção a outros ou a toda organização, situação em que, geralmente, a iniciativa parte dos níveis mais elevados da hierarquia em direção aos de menor status hierárquico.

Outra possibilidade de avaliação interna que surge como alternativa democrática e participativa é a auto-avaliação - uma resposta crítica às duas posturas anteriormente apresentadas. Consiste em desenvolver um processo participativo, no qual, a partir de iniciativa da própria instituição e de seus distintos atores, desenvolve-se a avaliação de alguns setores. Evidentemente, nesses processos, os próprios patrocinadores se confundem com a audiência/informantes, ou seja, cada unidade administrativa ou acadêmica se auto-avalia. Quando isso se estende ao contexto institucional, produz-se

a auto-avaliação institucional (SANTOS GUERRA, 1995; RISTOFF, 1995; SIMONS, 1999).

Infelizmente, esse tipo de avaliação padece de uma grande dificuldade. Trata-se da possibilidade e, mais que isso, a probabilidade do desenvolvimento de processos endógenos, nos quais se perde a finalidade original (melhoria dos processos e programas institucionais), convertendo-se numa forma de transferir todas as responsabilidades e culpabilidades relativas às deficiências da instituição aos agentes externos, geralmente às instâncias de governo, no caso das organizações públicas (um verdadeiro muro de lamentações).

Desse contexto, e como resposta ao anteriormente mencionado, emerge a auto-avaliação contextualizada à realidade de cada instituição e contrastada por agentes externos como linha de pesquisa adotada neste trabalho (SANTOS GUERRA, 1995; RISTOFF, 1995; SOBRINHO, 1995; DOMÍNGUEZ, 1999; SIMONS, 1999). A contextualização cumpre a função de particularizar o caso, pois é cada coletivo, cada grupo específico que conhece com mais profundidade sua própria realidade. O contraste com os agentes externos tem múltiplas finalidades. Ressaltamos a de evitar os processos endógenos aos quais nos referimos previamente; a de estabelecer um

diálogo social com os segmentos sociais implicados na problemática educativa; e a de garantir a qualidade técnica do processo.

A PESQUISA AUTO-EVALUATIVA CONTEXTUALIZADA E CONTRASTADA DO CEFET-RN

O contexto da EP e do CEFET-RN

Esse contexto é muito desafiador, pois o ritmo dos avanços tecnológicos e transformações sociais não param como fruto da busca desenfreada por produtos tecnológicos que "precisam alimentar o mercado para fortalecer a economia", segundo a apologia hegemônica ao modelo neoliberal de sociedade e à globalização dos mercados, vigentes em nossos dias³. Isso implica, para o CEFET-RN e outras instituições de EP, o risco de que os conhecimentos decorrentes dos processos formativos proporcionados pela Instituição possam tornar-se obsoletos em pouco tempo, dependendo de como se concebiam e estruturavam as distintas ofertas.

Dessa forma, o CEFET-RN precisa organizar seu currículo, principalmente nos cursos técnicos⁴, a partir de uma sólida base de conhecimentos científicos e tecnológicos próprios da etapa final da educação básica e da respectiva formação

³ Em função de não ser o objetivo fundamental do trabalho, não aprofundaremos a análise sobre o neoliberalismo. Para isso, sugerimos ver ANDERSON (1996); FRIGOTTO (1999); e BURBULES e TORRES (2004).

⁴ Durante a coleta de dados e até a conclusão da pesquisa em dezembro de 2003, essa era uma situação de difícil solução, já que o Decreto nº 2.208/97 impedia a integração entre os currículos do ensino médio/técnico. Entretanto, em 2004, a Instituição estudava outras formas de minimizar a separação médio/técnico à medida que acompanhava o trâmite do que seria o Decreto nº 5.154/2004. Assim, logo que entrou em vigor esse instrumento legal o CEFET-RN redirecionou suas atividades para a (re)construção do currículo integrado, que já vigora em 2005.

profissional, a fim de garantir uma formação que proporcione aos estudantes as condições para uma efetiva participação social, política, cultural e no mundo do trabalho e que, uma vez nele, possam enfrentar as mudanças decorrentes de novos avanços tecnológicos.

Outro aspecto fundamental é a obrigação institucional de interatuar com o entorno e, em consequência, conhecê-lo profundamente a fim de que mais do que satisfazer às suas demandas, possa contribuir para transformações, nesse mesmo entorno, orientadas aos interesses coletivos inerentes a cada realidade concreta, sem perder de vista suas inter-relações com o local, o regional e o mundial.

Ainda cabe destacar que o CEFET-RN atravessa nos últimos anos um amplo processo de reconversão em seu campo de atuação. Até 1997, a Instituição só oferecia, praticamente, cursos técnicos de nível médio. Enquanto isso, na época da coleta de dados (MOURA, 2003) já oferecia, além dos cursos técnicos, o ensino médio, os níveis básico e tecnológico da EP⁵, além de estar projetando dois cursos de licenciatura, os quais já foram implantados.

A conceitualização do processo de auto-avaliação contextualizada e contrastada

Em Moura (2003), assumimos e agora rati-

ficamos o conceito de avaliação de instituições educativas como sendo um processo de investigação auto-avaliativa contextualizada e contrastada, composta por quatro fases inter-relacionadas (inicial, processual, final e demorada). Assim, deve produzir diálogo entre os distintos participantes internos e entre a Instituição e a sociedade. Também deve promover a compreensão da realidade educativa em geral e a de um centro em particular. E, finalmente, deve estar orientado à melhoria da qualidade educacional desses centros.

Como o CEFET-RN atua, principalmente, na EP, o que pressupõe uma estreita relação com o mundo trabalho, enfatizaremos dois dos aspectos acima mencionados. A compreensão do termo diálogo social (CABELLO, 1998) e o significado da expressão melhoria da qualidade educativa de um centro educativo.

O diálogo social está orientado a envolver os agentes internos, trabalhadores, empresários, associações comunitárias e de classe, políticos, ONG etc. e, também, campos científicos afins à educação como a Filosofia, a Psicologia, a Sociologia, a Economia e outros envolvidos com a problemática educativa. Evidentemente, essa pode ser considerada uma visão utópica, mas diante de um problema complexo como o da EP, não podemos procurar respostas que reduzam suas reais dimensões.

⁵ O Decreto nº 5.154/2004, entre outros aspectos, alterou a denominação dos cursos da EP, os quais passaram a denominar-se: EP técnica de nível médio; EP tecnológica de graduação e de pós-graduação; e formação inicial e continuada de trabalhadores. Apesar disso, como à época da coleta de dados a denominação era distinta, em alguns casos, optamos por manter a nomenclatura de então: níveis básico, técnico e tecnológico da EP.

À falta desse diálogo, permanecerá a situação atual na qual prevalecem os interesses do ator mais privilegiado - o econômico. Esse diálogo pode ser estabelecido a partir da abertura dos centros de EP, com o objetivo de descobrir as reais demandas educativas da sociedade. Esse processo, desenvolvido através de uma metodologia participativa (SOBRINHO, 1995; RISTOFF, 1995; DOMÍNGUEZ, 1999; GAIRÍN, 1999) envolverá os docentes e técnicos do Centro na problemática do entorno ao tempo em que esse se incorporará à realidade do Centro.

Ao combinar o diálogo social com as possibilidades concretas que têm os docentes e dirigentes de influenciar na concepção educacional praticada em cada instituição, se contribuirá para a consecução de resultados significativos, sendo necessário

[...] sair do enfoque que culpabiliza, exclusivamente, as Reformas e Contra-reformas e a seus efeitos: rigidez das normas, instabilidade nas políticas, crise econômica nos investimentos educacionais, [...] aos educadores e educadoras ainda lhes resta o controle de importantes condições internas aos processos educacionais; condições sólidas, que repercutem diretamente sobre elementos como método, avaliação, conteúdo, qualidade dos processos e dos resultados [...] (CABELLO, 1998, p.27).

Para a autora a aproximação e o diálogo com o entorno não implica em deixar que

empresários, trabalhadores ou quaisquer outros atores sociais definam a concepção de educação praticada nos centros. Ao contrário, a idéia é que através dele seja possível conhecer mais profundamente os pontos de vista e os interesses do entorno e, então, elaborar propostas educativas que possam atender às suas necessidades mais profundas. Isso significa que se pode, e se deve, ir além do atendimento às demandas aparentes e imediatas. É necessário antecipar-se a essas demandas e atuar na direção de contribuir para mudanças sociais significativas orientadas às necessidades coletivas.

O segundo aspecto que merece maior precisão é a concepção de melhoria da qualidade educativa de um centro. Para falar sobre isso é fundamental ter claro que as instituições de EP, principalmente as públicas e o CEFET-RN em particular, além dos problemas crônicos de financiamento⁶ enfrentam outros três grandes desafios.

Um deles está relacionado com as discrepâncias de oportunidades e de níveis e perfis de conhecimentos prévios dos distintos grupos destinatários que ocorrem a esses centros. Uma Instituição como o CEFET-RN, por exemplo, atua no ensino médio; nos cursos técnicos, integrados ao ensino médio e subseqüentes; nos cursos superiores de tecnologia; nas licenciaturas; e na formação inicial e continuada de trabalhadores, de forma que tem alunos de

6 Não nos aprofundaremos sobre o tema financiamento, por não ser objeto central neste momento. Entretanto, esse é um dos maiores desafios para a as áreas sociais do país e, em consequência para a EP. Por outro lado, o financiamento do CEFET-RN está bastante discutido em Moura (2003).

todas as idades e procedência sócioeconômica-educativa e cultural.

O segundo é a demanda do mundo do trabalho por indivíduos cada vez mais qualificados profissionalmente e capazes de gerar soluções e estratégias para enfrentar para novos problemas; que tenham iniciativa e sejam criativos, entre outras características requeridas.

Dessa forma, embora a Instituição não oriente seus processos educacionais pelas necessidades exclusivas do mundo do trabalho, não pode perder de vista essa dimensão sob pena de tornar-se disfuncional e, portanto, dispensável para a sociedade. O terceiro repto é a responsabilidade social com os egressos e a sociedade em geral, representada tanto pela capacidade de (re)inserção sociolaboral de longa duração proporcionada pelas ofertas, como pela capacidade desenvolvida pelos egressos no sentido de atuar como agentes promotores de mudanças sociais em benefício dos interesses sociais e coletivos.

Diante do exposto, assumimos neste trabalho que orientar a auto-avaliação à melhoria da qualidade educativa do CEFET-RN é o mesmo que orientá-la ao enfrentamento a esses desafios.

As dimensões da investigação auto-avaliativa

Ao começar um processo avaliativo devemos elaborar e responder um conjunto de

perguntas relacionadas com as dimensões ou elementos da avaliação. Embora não haja consenso sobre essas perguntas-chave as diferenças não são significativas (DOMÍNGUEZ, 1999; SOBRINHO, 1995; RISTOFF, 1995, entre outros). Em geral, podemos considerar as seguintes perguntas prévias: A quem avaliar?; Para quem avaliar?; O que avaliar?; Como avaliar?; Quem deve avaliar?; Com que se vai avaliar?; Quando avaliar?; Para que avaliar?.

Elaborar e respondê-las resulta em optar por uma determinada concepção de avaliação, ou seja, significa planejá-la. Isso demanda a tomada de decisões sobre metodologias, técnicas e instrumentos e a opção por uma política de avaliação, a qual pode ser dirigida à verificação de resultados ou à qualidade formal e política dos processos. Também significa, persuadir-se por processos que privilegiem o aumento de oportunidades educativas públicas, gratuitas e de boa qualidade aos grupos menos favorecidos ou incrementar a eficácia daquelas destinadas aos já incluídos, entre outras. Em seguida, apresentamos as escolhas deste trabalho (Quadro 1).

Sobre o Quadro 1 (p.278) esclarecemos que relativamente à primeira pergunta as respostas apresentadas ainda precisam ser desdobradas, ou seja, temos que definir categorias (ou critérios)⁷ relacionados com o contexto, objetivos, planos e/ou outros elementos relacionados com o objeto de avaliação. Oportunamente apresentaremos a estratégia utilizada para definir tais categorias.

⁷ Utilizaremos ao longo do texto o termo categoria

QUADRO 1 - Dimensões da avaliação

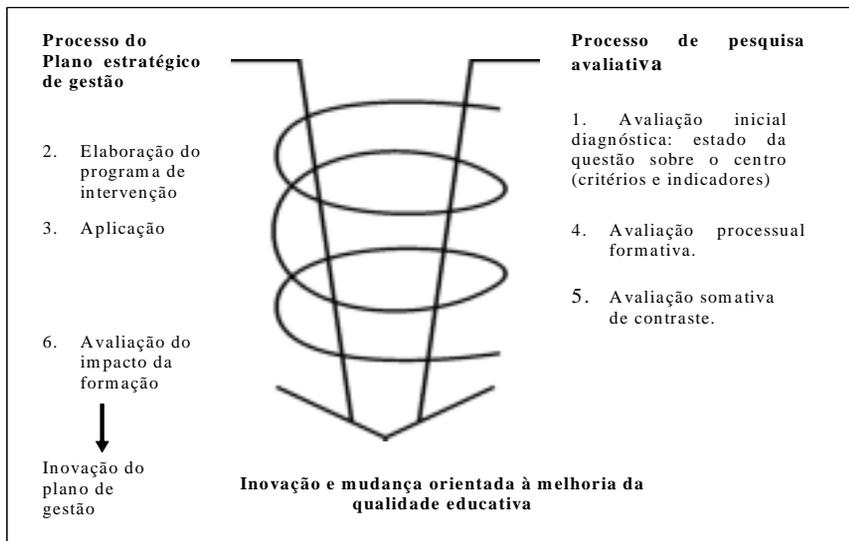
Pergunta	Dimensão	Respostas
O quê?	Objeto	Contexto, objetivos, planos, estruturas, processos de formação, processos de gestão etc.
A quem?	Pessoal	Alunos, professores, equipe dirigente, sistema relacional etc.
Para quem?	Patrocinador	A equipe de direção, os alunos, os professores e a comunidade.
Como?	Metodologia	Mista: quantitativa e qualitativa, com predomínio qualitativo. Estudo de caso.
Com que?	Técnicas e Instrumentos	Entrevistas semi-estruturadas, questionários e análise documental.
Quem?	Audiência	A equipe de direção, professores, técnico-administrativos, alunos e agentes externos (auto-avaliação contrastada e contextualizada).
Quando?	Momento ou Fase	Inicial, processual, final e demorada.
Para que?	Finalidade	Inovação e mudança orientadas à melhoria da qualidade educativa do Centro.

FONTE: Moura (2003), a partir de Domínguez (1999)

O planejamento da investigação de campo

A noção de investigação avaliativa orientada à melhoria da qualidade educativa de instituições educacionais permite-nos projetar dois processos que ocorrem ao mesmo tempo (DOMÍNGUEZ, 1999). A própria

pesquisa auto-avaliativa e o desenvolvimento do plano de gestão. São dois processos inter-relacionados que constituem um macro-processo (Figura 1). Algo importante a ressaltar nessa Figura é o caráter infinito inerente aos planos de gestão e de avaliação institucional, representado pela espiral que se repete indefinidamente.

FIGURA 1 - Pesquisa auto-avaliativa e plano institucional de gestão

FONTE: Moura (2003), a partir de Domínguez (1999).

Para concluir o planejamento da auto-avaliação falta-nos definir os critérios relacionados com o que avaliar. Na busca dessas respostas analisamos (MOURA, 2003) distintos modelos de avaliação de centros educativos (SANTOS GUERRA, 1995; SOBRINHO, 1995 e 2000; RISTOFF, 1995; DOMÍNGUEZ, 1999; GAIRÍN, 1999) e constatamos que, independentemente das questões epistemológicas de cada um, existe um fio condutor relacionado com o objeto da investigação.

Os modelos visitados consideram os elementos dinâmicos da instituição, como os processos de relação com o entorno, de gestão, de formação e de avaliação. Na-

turalmente, cada um pode atribuir mais ou menos importância a uns ou outros aspectos, além de distintas denominações, mas esses elementos estão sempre presentes. Além disso, temos que considerar os elementos estruturais comuns a todas as organizações como o contexto onde estão localizadas, objetivos e planos, estruturas, sistema relacional e o conhecimento que produz e transmite (MOURA, 2003).

Assim, a combinação entre os elementos estruturais e dinâmicos em um sistema de coordenadas (Quadro 2) resulta numa boa referência para orientar a construção de categorias relativas ao que avaliar.

Quadro 2 - Possíveis esferas de investigação sobre o funcionamento e desenvolvimento de uma instituição educativa

Dimensão	Dimensão de uma instituição educativa				
	Estrutural	Processos de relação com o entorno	Processos de gestão	Processos de formação	Processos de avaliação
Dinâmica					
Aspectos contextuais específicos e características					
Objetivos e planos					
Estruturas					
Sistema relacional					
O conhecimento					

FONTE: Moura (2003), a partir de Domínguez (1999).

Utilizando o Quadro 2 como roteiro e fazendo uma profunda reflexão e estudos de documentos institucionais, construímos as categorias que orientaram o processo de auto-avaliação.

Para isso, cruzamos cada elemento estrutural com todos os elementos dinâmicos, produzindo as categorias da auto-avaliação, ou seja, definindo o que avaliaríamos.

Essas categorias não foram totalmente construídas previamente à investigação de campo. Na verdade, após a primeira varredura na Tabela 2, identificamos cerca de 80 categorias e com elas partimos para o campo. Durante o processo teórico-prático de confronto das categorias planejadas com os dados reais emergentes do processo investigativo, as categorias iniciais foram sendo alteradas através de um processo interativo. Em seguida, apresentamos o conjunto final de categorias, geradas a partir do Quadro 2:

Aspectos contextuais e características *versus* Processos de relação com o entorno

- 1) Demanda do entorno pelas ofertas educacionais;
- 2) Imagem institucional;
- 3) Estudos do mercado de trabalho nas áreas de atuação do CEFET-RN.

Aspectos contextuais e características *versus* Processos aspectos de gestão

- 4) Debilidades resultantes da reforma da EP e do PROEP⁸ e outras debilidades;
- 5) Fortalezas resultantes da reforma da EP e do PROEP e outras fortalezas.

Aspectos contextuais e características *versus* Processos de formação

- 6) Implicações da reforma da EP e do PROEP sobre a oferta educacio-

⁸ Programa de Expansão da EP

nal do CEFET-RN;

- 7) Grupos destinatários prioritários.

Aspectos contextuais e características *versus* Processos de avaliação

- 8) A socialização dos resultados dos processos institucionais de avaliação;
- 9) Influência da avaliação na retroalimentação da ação dos atores internos e no funcionamento institucional;
- 10) Relações entre avaliação e mudança institucional.

Objetos e planos *versus* Processos de relação com o entorno

- 11) As relações com o entorno e o projeto institucional: a influência das transformações sociais, da reforma da EP e do PROEP.

Objetos e planos *versus* Processos de gestão

- 12) Financiamento e função social;
- 13) Elaboração e acompanhamento do planejamento institucional;
- 14) Coerência entre os planos e os objetivos;
- 15) Plano de Informatização.

Objetos e planos *versus* Processos de formação

- 16) Planos de estudos: elaboração e socialização;
- 17) O ensino médio;

18) O nível básico da EP/cursos SINE;

19) O nível técnico da EP;

20) O nível tecnológico da EP;

21) O uso das TIC na configuração e implementação das ofertas;

22) (Re)inserção sociolaboral e acompanhamento dos egressos;

23) Plano de capacitação e formação dos dirigentes, dos docentes e técnico-administrativos: elaboração, participação e retorno para a Instituição e para os profissionais.

Objetos e planos *versus* Processos de avaliação

24) Plano de avaliação;

25) Avaliação do desenvolvimento do plano de gestão.

Estruturas *versus* Processos de relação com o entorno

26) O Conselho Diretor: constituição e participação do entorno;

27) a FUNCERN⁹: objetivos e relações com o CEFET-RN.

Estruturas *versus* Processos de gestão

28) Adequação da estrutura aos objetivos do Centro;

29) Perfil profissional correspondente aos distintos níveis da estrutura;

30) Coordenação entre os órgãos da estrutura.

Estruturas *versus* Processos de formação

31) As gerências educacionais (departamentos acadêmicos): funções e coordenação das atividades com as demais gerências, órgãos de apoio e diretorias;

32) O trabalho dos estudantes;

33) O trabalho docente;

34) O trabalho da equipe pedagógica;

35) As reuniões pedagógicas-RP: temas protagonistas;

36) Influência da estrutura no desenvolvimento de ações multi e interdisciplinares.

Estruturas *versus* Processos de avaliação

37) Mecanismos de avaliação e auto-avaliação.

Sistema relacional *versus* Processos de relação com o entorno

38) Fluxos de comunicação;

39) Conflitos com o entorno;

40) A cultura de se inter-relacionar com o entorno e sua influência no clima institucional.

Sistema relacional *versus* Processos de gestão

41) Comunicação entre os órgãos que tomam as decisões e os que não participam do processo decisório;

42) Participação na tomada de decisão e conseqüências dessas;

⁹Fundação de Apoio ao CEFET-RN

43) Clima: influência do contexto interno e externo;

44) Incentivo a uma cultura participativa e colaborativa.

Sistema relacional *versus* Processos de formação

45) Inter-relações entre a equipe dirigente, professores, técnico-administrativos e alunos (valores, respeito e confiança mútua).

Sistema relacional *versus* Processos de avaliação

46) Avaliação da interação entre os alunos, professores, técnico-administrativos e dirigentes;

47) Auto-avaliação dos professores e técnico-administrativos sobre sua própria participação profissional no Centro;

48) Cultura de avaliação e auto-avaliação.

Conhecimento *versus* Processos de relação com o entorno

49) Produção e transferência do conhecimento a partir da interação com o entorno.

Conhecimento *versus* Processos de gestão

50) Incentivo da gestão às atividades de pesquisa e extensão.

Conhecimento *versus* Processos de formação

51) Planos de pesquisa e extensão e de transferência do conhecimento produzido ao entorno e à sociedade em geral.

Conhecimento *versus* Processos de avaliação

52) Avaliação do Impacto da formação na melhoria da qualidade de vida dos egressos e do entorno institucional.

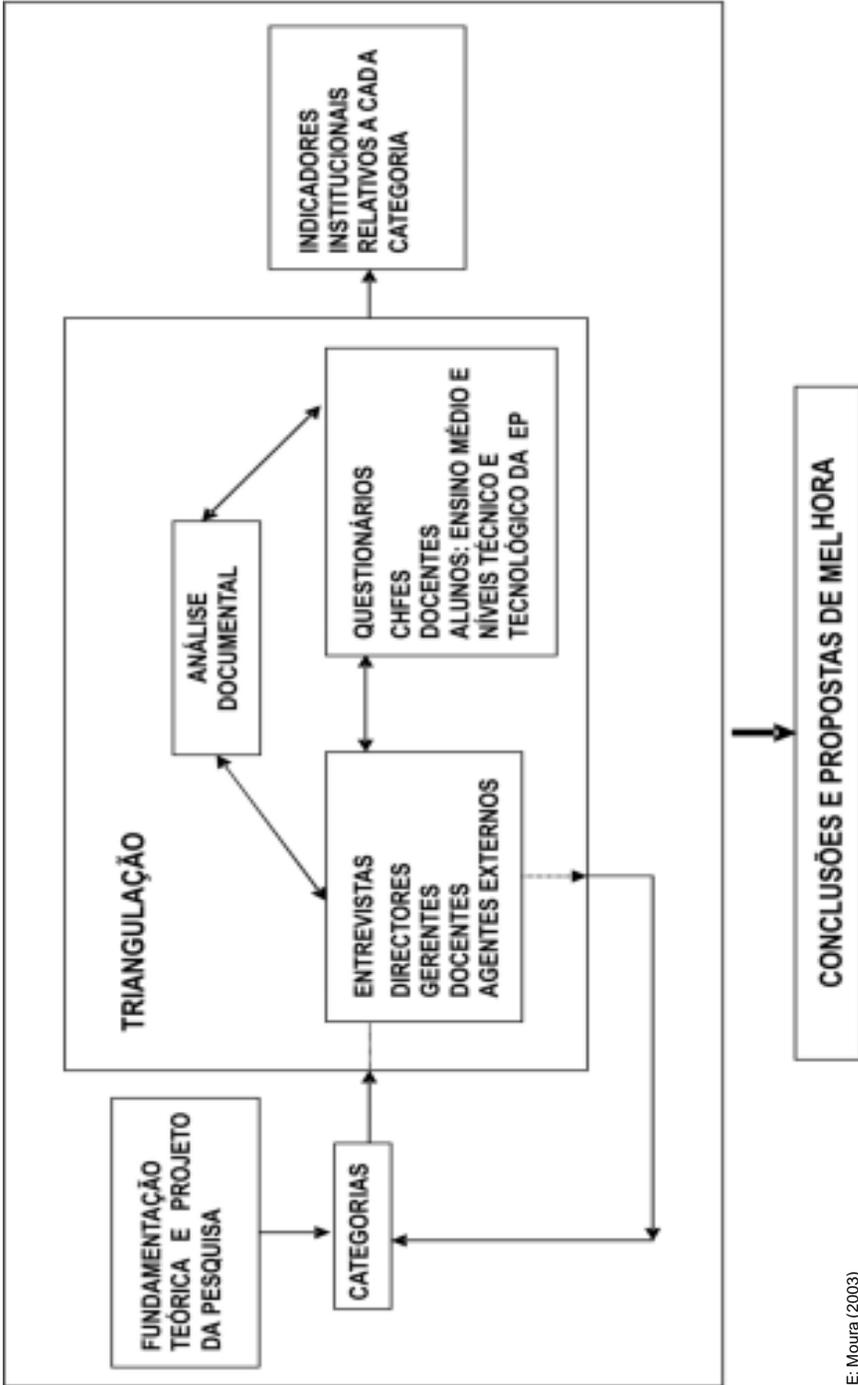
A PESQUISA DE CAMPO: COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

Metodologicamente, optamos por um modelo misto, quantitativo e qualitativo, com predomínio qualitativo (Quadro 2). Adotamos três técnicas de coleta de dados: entrevistas semi-estruturadas; aplicação de questionários e revisão documental¹⁰ (GOETZ; LECOMPTE, 1988; PÉREZ SERRANO, 1994). Tendo em vista a opção pelo predomínio qualitativo, as entrevistas se constituíram na principal fonte de informação da pesquisa. Na Figura 2 (p.283) representamos o percurso metodológico da investigação.

No Quadro 3 apresentamos a composição dos 12 grupos de informantes previamente definidos e o percentual que os sujeitos de cada um deles representa relativamente ao respectivo universo, tendo como referência os dados institucionais de 2001.

¹⁰ A consulta a documentos foi utilizada para a coleta e para a análise de dados

Figura 2 – Percurso metodológico do processo de pesquisa auto-avaliativa da funcionamento institucional do CEFET-RN



FONTE: Moura (2003)

QUADRO 3 - Grupos de informantes: composição e percentual sobre cada universo

Grupos de informantes	Entrevistados	Respondentes dos questionários	Total de sujeitos	Universo institucional	% do universo
Diretores	5	-	5	5	100
Gerentes [11]	8	-	8	8	100
Docentes	9	36	45	281	16,01
Técnico-administrativos	3	5	8	201	4
Agentes externos	10	-	-	-	-
Outros chefes de hierarquia inferior a dos gerentes	-	9	9	38	23,68
Alunos do ensino médio	-	180	180	1.776	10,13
Alunos do nível básico da EP	-	50	50	12.227	0,41
Alunos do nível técnico da EP	-	320	320	3.186	10,04
Alunos do nível tecnológico da EP	-	55	55	525	10,48

Fonte: Moura (2003)

Sobre o Quadro 3, explicamos que os dados referentes aos técnico-administrativos e alunos do nível básico não foram utilizados na análise, pois a participação total deles não alcançou os 10% dos respectivos universos. Isso não gerou problemas, porque a informação proporcionada pelos outros 10 grupos foi suficiente para os fins da pesquisa.

Coletados os dados, desenvolvemos vários processos intermediários de interpretação e análise antes de realizar a triangulação entre as contribuições dos distintos grupos. Assim, previamente, transformamos os dados dos questionários e das entrevistas na visão de cada um dos grupos com relação às 52 categorias.

Antes de analisar entrevistas, as transcrevemos, pois todas foram gravadas, mediante autorização dos informantes (GOETZ; LECOMPTE, 1988; SIMONS, 1999). Feito isso, efetuamos a primeira ordenação temática - agrupamento das contribuições de cada grupo com relação às categorias estabelecidas. Em seguida, procedemos à segunda ordenação temática na qual construímos a visão de cada grupo relativamente a cada categoria. Esse material foi a principal fonte de informações para a triangulação entre os grupos de informantes, o qual foi complementado pelos questionários e análise documental.

Acerca dos dados oriundos dos questionários, o procedimento foi semelhante ao das entrevistas, de modo que também cons-

¹¹ Na verdade, em uma linguagem mais adequada à esfera educacional, os gerentes são chefes de departamentos acadêmicos ou administrativos. Entretanto, a legislação específica dos CEFET's estabeleceu essa terminologia esdrúxula ao campo educativo.

truímos a visão de cada grupo relativamente às categorias de auto-avaliação.

Depois, realizamos a triangulação, contrastando as visões de todos os grupos que responderam aos questionários e os entrevistados, além da análise documental. Esta última, utilizada para complementar e aprofundar a análise de algumas categorias cujas contribuições proveniente das outras fontes não foi suficiente para construir um indicador confiável relativo à categoria abordada.

Dessa maneira, a triangulação correspondeu à fase final da análise dos dados e funcionou como um operador que transformou a visão dos grupos de informantes, classificadas de acordo com as 52 categorias, em indicadores institucionais, ou seja, a partir de cada categoria construímos um indicador através da triangulação.

Finalmente, a partir da síntese dos indicadores elaboramos as conclusões da pesquisa e respectivas propostas de melhoria (MOURA, 2003).

CONCLUSÕES

Para os fins deste trabalho resumimos as conclusões em três grandes eixos temáticos, apesar de que, ao finalizar a pesquisa, em dezembro de 2003¹², extraímos muito mais conclusões sobre o CEFET-RN do que as aqui tratadas.

O primeiro eixo diz respeito à postura institucional frente às demandas da sociedade e do mundo do trabalho em particular. Sobre isso, concluímos que a Instituição se conduz mais por reação às ações do entorno do que em função de um planejamento prévio, elaborado a partir de seus objetivos, fins e prioridades. Além disso, concluímos que isso ocorre porque o CEFET-RN e seus agentes não compreendem totalmente a sociedade onde estão inseridos, nem sabem utilizar adequadamente, os meios disponíveis para melhorar essas relações, por falta de capacitação/decisão política de fazê-lo. Apesar disso, também apreendemos que é muito boa a infra-estrutura e que parte do pessoal está capacitado/capacitando-se e motivado para realizar essa função.

O segundo relaciona-se com a redução do financiamento público que resulta numa situação-problema: a manutenção e, inclusive, a tentativa de ampliar a função social do CEFET-RN versus a necessidade de buscar estratégias de complementação orçamentária através da interação com o entorno. Nesta esfera, a conclusão fundamental é que o CEFET-RN e o governo federal estão de acordo que a Instituição deve ampliar a sua interação com o entorno e a sociedade em geral. Entretanto, para o CEFET-RN essa interação deve estar pautada pela ampliação de sua função social, enquanto para a administração federal o foco deve ser o aumento da capacidade institucional de autofinanciamento¹³.

¹² A íntegra do trabalho está em disponível em http://www.cefetrn.br/academico/projeto_pedagogico/Projeto_Pedagogico.pdf

¹³ Neste ponto cabe destacar que chegamos a essa conclusão a partir da análise de dados que foram coletados entre outubro e dezembro de 2001, portanto durante o governo FHC.

O terceiro eixo trata da identidade institucional. Nesse terreno concluímos que a Instituição estava deixando de ser referência como excelente escola formadora de técnicos de nível médio face à reforma da EP e do PROEP, principalmente, à separação do ensino técnico/médio estabelecida pelo Decreto nº 2.208/97, além de outros aspectos mencionados nas conclusões anteriores. Ademais, ainda concluímos que a aspiração institucional aponta na direção de consolidar-se como um centro de referência em EP com perfil e atribuições bem mais ambiciosos, ou seja, consolidar-se e ser reconhecida como um centro que além do ensino técnico atua na educação superior, através dos cursos superiores de tecnologia, no nível básico da EP, na pesquisa aplicada e na extensão. Apesar desse desejo institucional firme em todos os segmentos internos, os próprios informantes reconheceram que essa nova identidade não estava sendo criada e que, portanto, a sociedade ainda não percebera as mudanças que o CEFET-RN atravessava. Além disso, constatamos algo ainda mais preocupante. Parte da própria equipe de direção, naquele momento, ainda não havia percebido a profundidade e as implicações das mudanças.

Ainda com relação a essa questão aprendemos que contribuíram para consolidar esse cenário, a redução do financiamento público imposto pela administração federal em decorrência da aplicação

da política neoliberal; as dificuldades internas da própria administração do Centro; e a inadequação do perfil de parte do pessoal docente e técnico-administrativo frente às demandas da nova realidade institucional.

Apesar dessas dificuldades, a pesquisa informa o grande potencial do CEFET-RN para enfrentar a situação. Os informantes esclarecem que a Instituição conta com muitos servidores capacitados/ capacitando-se para atuar nessa nova realidade. Que também dispõe de infra-estrutura física de qualidade, além de larga experiência na EP, o que lhe permite avançar em outros níveis desse segmento, através de um planejamento adequado e sem se afastar da luta pela recomposição orçamentária institucional visando à implantação de políticas educacionais acordes com as reais necessidades da classe trabalhadora.

A partir das conclusões propusemos estratégias para enfrentar o desafio de construir uma nova identidade institucional (MOURA, 2003) visando levar à prática a idéia do centro federal que oferece o ensino médio¹⁴, os três níveis da EP e que realiza a pesquisa aplicada vinculada aos processos educacionais, assim como atividades de extensão, orientada pela noção de itinerários formativos verticais.

Para materializar essa idéia, sugerimos à direção do Centro que iniciasse um processo de construção coletiva de um novo

¹⁴ Na verdade, com relação ao ensino médio, a idéia recorrente ao longo da pesquisa (MOURA, 2003) é a de que o CEFET-RN só deveria continuar oferecendo esse curso em função da proibição legal de oferecer o técnico integrados com o ensino médio.

projeto político-pedagógico com o fim de integrar todas as suas ofertas educacionais em um conjunto sistêmico, consistente, coerente e intencionado de atividades acadêmicas, orientadas, indissociavelmente, às do ensino, pesquisa e extensão, as quais, deveriam ocorrer em um ambiente de constante interação com o mundo do trabalho e a sociedade (MOURA, 2003).

Aceita a proposta, começamos uma nova fase do processo integrado do plano de gestão e de pesquisa auto-avaliativa do funcionamento do CEFET-RN¹⁵, a qual se desenvolve através de investigação na perspectiva da construção coletiva. Essa fase iniciou-se em 2004 e durante aquele ano as atividades coletivas nos permitiram acordar que a nova identidade institucional contemplaria:

- EP técnica de nível médio nas formas integrada e subsequente;
- EP tecnológica de graduação e pós-graduação;
- Formação inicial e continuada de trabalhadores;
- Formação de professores (Licenciaturas).

Naquele momento não foi possível redimensionar todos planos de cursos das ofertas educacionais acima especificadas, de modo que nos concentramos nos princípios, fundamentos, concepções e diretrizes gerais para todo o currículo, além

dos planos dos novos cursos técnicos de nível médio integrados, que voltaram a fazer parte da realidade acadêmica institucional após 7 anos em que foram proibidos por força da legislação vigente.

Dessa forma, em 2005, estamos construindo os planos dos cursos superiores de tecnologia e das licenciaturas, de forma que em futuros relatos trataremos do respectivo processo.

Artigo recebido em: 08/09/2005.

Aprovado para publicação em: 02/10/2006.

Institutional self evaluation guided to social responsibility : the case of CEFET-RN

Abstract: In Brazilian educational institutions, mainly in the professional and technological ones, are still not be consolidated the culture of the self-evaluation. Moreover, the experiences in course tend to privilege the search for results in detriment of the analysis of its internal processes and the function that these institutions have in the society. Thus, this paper has the objective to relate the self-evaluation research realized in the CEFET-RN. Amongst the conclusions, it is distinguished that after the professional education reform of 1997 this Institution comes losing its identity as a school that form excellent technician of level average and still not had obtained the new intended image: a technological university center that beyond forming technician of level average also works in higher education and develops applied research and activities of extension.

Keywords: Professional education; Self-evaluation; Social responsibility.

Autoevaluación Institucional orientada a la aplicación de la responsabilidad social: el caso del CEFET-RN

Resumen: En las instituciones educativas brasileñas y particularmente en las de educación profesional

¹⁵ Nesse ínterim, houve eleições para a direção geral do CEFET-RN e eu fui convidado para ocupar a direção de ensino do Centro e, em decorrência, disso, coordenar o processo de (re)construção do projeto político pedagógico do CEFET-RN

– EP- todavía no se consolidó la cultura de la evaluación institucional. Además de eso, las experiencias en curso tienden a privilegiar la búsqueda de resultados en detrimento del análisis de los procesos internos y de la función que esas instituciones desempeñan en la sociedad. Así, el artículo tiene el objetivo de relatar una investigación realizada en el CEFET-RN encaminado en su autoevaluación. Entre las conclusiones, se destaca la constatación de que el CEFET-RN después de la reforma de la EP viene perdiendo su identidad como excelente agencia formadora de técnicos de nivel medio y todavía no consiguió crear la nueva imagen buscada: la de un centro tecnológico que además de formar técnicos de nivel medio actúa en los cursos superiores de tecnología y desenvuelve investigación aplicada y actividades de extensión.

Palabras-clave: Educación profesional; Autoevaluación; Responsabilidad Social.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P. (Orgs.). **Pós-neoliberalismo. As políticas sociais e o estado democrático**. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

BURBULES, N.C. e TORRES, C.A. (Orgs.). Globalização e educação: uma introdução. In: _____. **Globalização e educação: perspectivas críticas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CABELLO, M. J. Aprender para convivir: concepciones y estrategias en educación de personas adultas. **Revista diálogos**, v.14. Madri, 1998.

DOMÍNGUEZ, G. La evaluación de la universidad y sus retos: democratización y calidad. In: JIMÉNEZ, B. **Evaluación de programas, centros y profesores**. Madri: Síntesis, 1999.

FRIGOTTO, G. A Produtividade da escola improdutiva: um reexame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. In: _____. **A Produtividade da escola improdutiva**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

GAIRÍN, J. La evaluación de instituciones de educación no formal. In: **Evaluación de programas, centros y profesores**. Madri: Síntesis, 1999.

GOETEZ, J. P.; LECOMPTE, M. D. **Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa**. Madri: Morata, 1988.

MOURA, D. **La Autoevaluación como Instrumento de Mejora de Calidad: un Estudio de Caso (El Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte / CEFET - RN / Brasil)**. 2003. 516f. Teses (Doutorado em educação) – Faculdade de Educação da Universidade Complutense de Madri, Madri.

PÉREZ SERRANO **Investigación cualitativa. Retos e interrogantes**. Madri: La Muralla, 1994. vol. I. Métodos

RISTOFF, D. Avaliação Institucional: pensando princípios. In: **Avaliação institucional: teoria e experiências**. São Paulo: Cortez, 1995.

SANTOS GUERRA, M. A. **La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora**. Málaga: Aljibe, 1995.

SIMONS, H. **Evaluación democrática de centros escolares**. Madri: Morata, 1999.

SOBRINHO, J. D. Avaliação institucional, instrumento de qualidade educativa: a experiência da Unicamp. In: **Avaliação institucional: teoria e experiências**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Avaliação da educação superior**. Petrópolis: Vozes, 2000.

Sobre o Autor:

¹Dante Henrique Moura

Doutor em educação pela Universidade Complutense de Madri. Engenheiro eletricitista pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte e Professor do Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte (CEFET-RN). E-mail: dante@cefetrn.br

Endereço Postal: Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte/ Diretoria de Ensino. Av. Senador Salgado Filho nº 1559. Morro Branco. CEP 59015-000. Natal/RN.

Eleição de diretores escolares: avanços e retrocessos no exercício da gestão democrática da educação

Cláudia Dias Silva¹

Resumo: Este artigo aborda o tema da eleição de diretor escolar como um dos construtos que vêm contribuindo para o exercício da gestão democrática da educação, possibilitando o envolvimento da comunidade no processo decisório sobre a organização e o funcionamento da escola. Estabelece uma discussão sobre as diferentes formas de provimento do cargo de diretor e suas implicações para o desempenho das atividades e o sucesso da escola, desvelando que a prática da eleição do diretor não garante o exercício da gestão democrática, na qual o comprometimento com o sucesso da instituição deve estar no centro das ações.

Palavras-chave: Eleição de diretores escolares; Gestão democrática da educação.

INTRODUÇÃO

A discussão sobre a participação da sociedade civil na gestão da educação não é algo recente na literatura educacional brasileira. Na década de 1930, Anísio Teixeira já concebiam a municipalização da educação como um mecanismo de descentralização, que dotaria as instâncias públicas de autonomia, favorecendo a democratização da educação. Defendia para a administração educacional

[...] um regime especial de distribuição dos poderes públicos encarregados de ministrá-la, de

modo que, em ordens sucessivas, a União, o Estado e o Município se vejam com parcelas diversas e conjugadas de poder e responsabilidade (TEIXEIRA, 1967, p.67).

Além disso, defendia para a administração da educação local um modelo de gestão democrática no qual órgãos colegiados, de composição leiga, Conselhos de Educação, com um alto grau de autonomia administrativa, participariam do processo de tomada de decisão sobre o funcionamento do sistema educacional. Os conselheiros seriam representantes diretos dos pais de família e da comunidade, eleitos ou nomeados por autoridades eleitas, competindo-lhes a nomeação e supervisão das autoridades executivas.

A Constituição Federal do Brasil, promulgada em 1988, traz a gestão democrática como um dos princípios norteadores da oferta do ensino público no país. A inclusão desse princípio no texto legal é resultado de reivindicações de movimentos populares, sindicais e outros segmentos da sociedade civil pela publicização do Estado, uma vez que o país passava por um regime

militar autoritário e centralizador que se estendeu no período de 1964 até 1985.

Em 1996, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, se intensifica a discussão sobre a participação da sociedade nas questões educacionais. Em seu Artigo 14, a Lei nº 9.394/96 detalha os mecanismos de viabilização da participação das comunidades escolar e local na gestão democrática da escola.

Art. 14 - Os sistemas de ensino definirão as normas de 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.

A idéia de gestão democrática expressa na Lei abrange a existência de um projeto pedagógico da escola; a participação de professores e demais trabalhadores da educação da escola na sua elaboração e a gestão colegiada da implantação e execução desse projeto, através de órgãos colegiados compostos por representantes da comunidade escolar e outros segmentos da sociedade.

De acordo com Libâneo (2003) o projeto pedagógico tem por objetivo descentralizar e democratizar a tomada de decisões pedagógicas, jurídicas e organizacionais na escola, buscando maior participação dos

agentes escolares, significando uma forma de toda a equipe escolar tornar-se co-responsável pelo sucesso do aluno e, consequentemente do funcionamento da unidade escolar.

Já o conselho escolar idealizado pela LDB deve compor a organização da própria escola, responsabilizando-se pela tomada de decisões em todas os campos que envolve o trabalho na escola, não restringindo-se somente a gestão de recursos financeiros, como vem se percebendo com a criação e implementação dos órgãos colegiados que executam, basicamente, a gestão dos recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Cury citando Antonio Gramsci (2001, p.50) define conselho como

[...] o lugar onde a razão se aproxima do bom senso e ambos do diálogo público, reconhecendo que todos são intelectuais, ainda que nem todos façam do intelecto uma função permanente (grifos do autor).

GESTÃO DEMOCRÁTICA E DESCENTRALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Nos últimos anos, a discussão sobre a gestão democrática da educação vem constituindo-se em tema recorrente na literatura. Essa atenção é decorrente do caráter centralizador, burocrático, autoritário e cerceador de práticas participativas que caracterizam o sistema público educacional brasileiro. Por muitos anos, principalmente no período em que a administração do Estado brasileiro esteve sob o poder dos

militares, a administração educacional assumiu um caráter tecnocrático e capitalista. As escolas se configuravam como um lócus de formação dos trabalhadores necessários para a consolidação do capitalismo no país, reprodutores de uma ideologia que visava a construção de uma sociedade não-participativa e alienada, na qual seus integrantes não exerciam a sua cidadania.

O início da década de 80 está marcado como o período em que o debate sobre os temas da gestão e da autonomia escolar destacou-se nas discussões sobre o funcionamento da escola pública. Esse período coincide com o momento de reconstrução da democracia na sociedade brasileira, que enfatizava a necessidade de descentralização e democratização dos processos sociais no Brasil, atribuindo uma forte reação ao centralismo do poder na administração do Estado. No campo educacional, algumas das maiores conquistas foram a liberdade de ação e de decisão em relação aos órgãos superiores da administração e a maior participação da comunidade escolar nos espaços de poder da escola, por meio de instâncias como os conselhos escolares.

De acordo com Mendonça (2001) o processo de democratização da educação no Brasil passou por vários estágios. Inicialmente, houve o direito universal ao acesso a escola e, posteriormente, o direito a um ensino de qualidade e à participação democrática na gestão das unidades escola-

res e dos sistemas de ensino, que para Vitor Paro pode ser concebida como aquela que está:

Inspirada na cooperação recíproca entre homens, deve ter como meta a constituição, na escola de um novo trabalhador coletivo que, sem os constrangimentos da gerência capitalista e da parcelização desumana do trabalho, seja uma decorrência do trabalho cooperativo de todos envolvidos no processo escolar, guiados por uma 'vontade coletiva', em direção ao alcance dos objetivos educacionais da escola (PARO *apud* VINHAES; GRACINDO, 1995, p.161).

A realização das primeiras eleições diretas para governador de Estados no Brasil, efetivadas em 1982, e a posse desses novos governadores no ano seguinte viabilizou a concretização de muitas experiências de participação democrática. Entre os projetos desenvolvidos entre 1983 e 1984, Gadotti (1993) destaca o Fórum de Educação do Estado de São Paulo e o Congresso Mineiro de Educação. As Sessões Públicas do Fórum de Educação do Estado de São Paulo propiciaram, pela primeira vez na história da educação brasileira, que educadores participassem do processo de elaboração das políticas públicas de educação. A luta pela democratização da gestão educacional foi intensa entre 1985 e 1988, ano da promulgação da Constituição que consagrou o princípio da "gestão democrática do ensino público".

A participação e a democratização num sistema público de ensino é a forma prática de formação para cidadania. A educação para a cidadania dá-se na participação no

processo de tomada de decisão. A criação dos conselhos de escola representa uma parte desse processo. Mas eles fracassam se forem instituídos como uma medida isolada e burocrática. Eles só são eficazes num conjunto de medidas políticas, num plano estratégico de participação que vise à democratização das decisões (GADOTTI, 1993, p.100).

A efetiva participação dos setores populares nas questões educacionais funcionaria como um instrumento de redistribuição do poder político, que resultaria na construção da cidadania. Nessa vertente, a autonomia e a democratização são entendidas como processos indissociáveis e necessários para a construção de uma escola pública de qualidade, garantindo o acesso de toda a população ao sistema de ensino formal, bem como a construção das ferramentas necessárias para o convívio em sociedade.

A democratização e a descentralização da gestão educacional são processos necessariamente indissociáveis e trazem de forma implícita a necessária mudança nas relações de poder. A descentralização se constitui em processo necessário à democratização e ambas são meios para se alcançar a efetiva participação dos cidadãos nas decisões que dizem respeito à sua vida individual e coletiva. Assim, essas se constituem em processos necessários para o exercício da cidadania (BORDIGNON, 1993, p.72).

Luck *et al* (1998) sinalizam que o movimento que visava a descentralização e a democratização da gestão das escolas públicas concentrou-se em três vertentes básicas: participação da comunidade escolar na seleção dos diretores da escola,

criação de um colegiado/conselho escolar que tivesse tanto autoridade deliberativa quanto poder decisório e repasse de recursos financeiros às escolas e conseqüentemente aumento de sua autonomia.

Para Vinhaes Gracindo (1995), uma vez que a administração democrática deve ser capaz de desenvolver processos e objetivos na delimitação de suas políticas, na elaboração de seus planejamentos e no desenvolvimento de sua gestão, faz-se necessário o exercício de práticas construtivas dessa gestão no sistema educacional. De acordo com a autora essas práticas devem envolver: a escolha de dirigentes pela comunidade escolar e local; a forma colegiada e descentralizada de administração; a relação entre a escola e a comunidade com a decorrente participação popular; a liberdade propiciada aos estudantes e aos professores para a organização de associações e grupos representativos.

Bobbio (2000) sinaliza que na gestão democrática, as deliberações coletivas devem ser tomadas por representantes governamentais e das organizações da sociedade civil, em proporções definidas pelos estatutos e regimentos internos de cada política que esteja sendo definida e/ou implementada. Isso atribui um caráter institucional aos referidos órgãos. Todavia, a forma de escolha e nomeação desses representantes deve assumir um caráter democrático. Discutindo sobre a concepção mínima de democracia e suas implicações para o processo de tomada de decisão, o

autor argumenta que:

(...) mesmo para uma definição mínima de democracia, como é a que aceito, não bastam nem a atribuição a um elevado número de cidadãos do direito de participar direta ou indiretamente da tomada de decisões coletivas, nem a existência de regras de procedimento como a da maioria (ou, no limite, da unanimidade). É indispensável uma terceira condição: é preciso que aqueles que são chamados a decidir ou eleger os que deverão decidir sejam colocados diante de alternativas reais e postos em condição de poder escolher entre uma e outra. Para que se realize esta condição é necessário que aos chamados a decidir sejam garantidos os assim denominados direitos de liberdade, de opinião, de expressão das próprias opiniões, de reunião, de associação etc (BOBBIO, 2000, p. 32).

Os ideais dos movimentos que lutavam pela construção de uma sociedade mais justa envolviam a construção de um sistema educacional democrático, no qual a gestão da escola fosse realizada pelos próprios representantes das comunidades escolar e local. As políticas educacionais deveriam partir de dentro da escola, sendo criada de acordo com cada realidade. Era imprescindível modificar a estrutura do sistema público no país, principalmente das escolas, a fim de garantir o exercício de práticas menos autoritárias e mais democráticas. Essa reestruturação do sistema educacional deveria ampliar-se, possibilitando a participação dos educadores nas discussões sobre as políticas públicas para a educação no país.

MECANISMOS DE PROVIMENTO DO CARGO DE DIRETOR ESCOLAR

A discussão sobre o processo de escolha de diretor escolar vem recebendo muita atenção dos pesquisadores na produção de reflexões teórico-conceituais e políticas sobre a gestão democrática da educação. Para Mendonça (2001) a importância dispensada a esse elemento da gestão democrática pode ser compreendida através de dois processos. Um está vinculado ao próprio processo eleitoral como fator essencial no exercício da democracia e o outro, ao espaço que esse mecanismo ocupou dentre as reivindicações dos movimentos sociais. Esse é o processo que melhor concretizou a luta contra o clientelismo e o autoritarismo na gestão educacional.

Apesar de a literatura pertinente ao tema fazer referência a diferentes classificações dos tipos de escolha de diretores escolares, nesse estudo será utilizada como referência básica para discussão, as quatro classificações apresentadas por Moacir Gadotti e José E. Romão (2004): a nomeação, o concurso público, a eleição e o esquema misto.

O primeiro mecanismo utiliza-se da prática da indicação do diretor por um agente externo à instituição escolar para ocupar um cargo de confiança. Na maioria dos casos esse agente pode ser o prefeito ou o governador. Essa modalidade não traz segurança para o diretor, pois ele pode ser substituído a qualquer momento, de acordo com os interesses políticos e com as conveniências

daqueles que o indicaram. Essa prática baseia-se muito mais em critérios político-clientelistas que técnico-acadêmicos.

Segundo Paro (1996), o principal problema com relação à nomeação como critério de escolha do diretor é a garantia de favorecimento dos interesses de políticos clientelistas. Pois, ao servir-se da prática da nomeação sem adoção de outros critérios de escolha democráticos que garantam o respeito aos interesses da comunidade escolar e local, bem como a coibição de práticas que resultem em favorecimento ilícito de pessoas, o diretor tende a comprometer-se muito mais com os interesses do indivíduo ou força política que o nomeou, sem comprometer-se politicamente com os interesses da comunidade que compõe a unidade escolar. Até a promulgação da constituição federal de 1988 esse era o mecanismo que mais prevalecia para a ocupação do cargo de diretor escolar.

A justificativa apresentada para a adoção do mecanismo de indicação do diretor escolar pelo executivo local está baseada, pelos que a praticam, na prerrogativa da democracia representativa. Uma vez que a sociedade civil elege seus representantes para deliberarem a respeito de questões que dizem respeito à coletividade inteira, essa indicação tem legitimidade e evita o contraditório na administração. Entretanto, esse procedimento não garante uma administração democrática, ao contrário, traz muito mais riscos de centralização, autoritarismo, fisiologismo e nepotismo (GRACINDO, 1995).

O concurso público pode ser realizado, pelo menos, de duas formas. Por meio de prova ou através de provas e títulos, que se propõem a aferir o grau de conhecimento técnico e a comprovação de formação acadêmica específica para o exercício das funções inerentes ao cargo de diretor de escola.

Apesar de apresentar algumas virtudes necessárias ao diretor para o exercício do cargo, tais como: a objetividade, a coibição do clientelismo e a possibilidade de aferição do conhecimento técnico, esse mecanismo vem sofrendo críticas pela própria comunidade escolar porque ele acentua a adoção de critérios objetivos e técnicos e não afere a capacidade de liderança dos candidatos. Além disso, o candidato aprovado, na maioria das vezes, escolhe a escola onde vai trabalhar, mas a comunidade escolar não participa do processo de seleção desse diretor. Dessa forma,

o concurso acaba sendo democrático para o candidato, que, se aprovado, pode escolher a escola onde irá atuar, mas é antidemocrático em relação à vontade da comunidade escolar, que é obrigada a aceitar a escolha do primeiro (GADOTTI; ROMÃO, 2004, p.94).

A eleição pode ser realizada de diferentes formas: voto direto, representativo, uninominal ou por escolhas através de listas tríplexes ou plurinominais. A adoção desse mecanismo é importante para o alcance do sucesso da escola e o exercício de gestão democrática e colegiada porque este favorece o desenvolvimento da prá-

tica do diálogo na escola e resulta em maior distribuição de poder dentro e fora da escola, bem como o alcance do equilíbrio entre a competência técnico-acadêmica e a sensibilidade política necessárias ao diretor para o exercício do cargo (GADOTTI; ROMÃO, 2004).

Por último, o mecanismo de esquema misto combina duas ou mais fases no processo de escolha dos diretores. Essas fases podem se constituir em provas que aferem a competência técnica e a formação do candidato, e eleições que verificam sua experiência administrativa, capacidade de liderança etc. Nesse mecanismo a comunidade escolar tem a possibilidade de participar de uma ou mais fases do processo de seleção, resultando em um maior vínculo e compromisso do diretor com aqueles que o escolheram.

De acordo com Paro (1996) a defesa da eleição como critério para a escolha de diretor de escola está baseada em seu caráter democrático. É contraditório pensar na existência de uma sociedade democrática, sem considerar a democratização das instituições que compõem essa sociedade, possibilitando, inclusive, à população controlar o Estado no provimento de serviços coletivos em quantidade e qualidade compatíveis com as obrigações do poder público e em atendimento aos interesses dessa sociedade.

Dá a relevância de se considerar a eleição direta, por parte do pessoal escolar, alunos e comunidade, como um dos critérios para a escolha do diretor de escola pública (PARO, 1996, p.26-27).

Em uma pesquisa realizada em 1999 que objetivou fazer o mapeamento da descentralização da educação brasileira nas redes estaduais do ensino fundamental, Parente e Luck (1998) constataram que os mecanismos mais utilizados para preenchimento do cargo de diretor escolar eram a indicação e nomeação direta pelas lideranças partidárias e dirigentes governamentais e a eleição direta e outras modalidades. O resultado do estudo apontou a seguinte situação nas escolas: das 26 unidades federadas pesquisadas, 17 realizavam eleição direta com a participação da comunidade escolar e local. Dessas, oito utilizavam como critério de seleção e escolha apenas a eleição; cinco utilizavam um sistema misto adotando critérios técnicos e eleição; duas adotavam somente prova de conhecimentos específicos; uma utilizava curso de qualificação com aprovação do candidato; uma adotava como critério a análise do currículo para selecionar os candidatos à eleição. Outros seis estados recorriam a forma tradicional com indicação e nomeação de lideranças locais diretamente pelos dirigentes políticos.

De acordo com as autoras supracitadas, a prática da escolha de diretores escolares através de eleição teve início no ano de 1984, no Estado do Paraná. Posteriormente, entre 1985 e 1987, os Estados do Rio Grande do Sul, Acre, Mato Grosso e o Distrito Federal adotaram essa prática. No Distrito Federal o processo foi interrompido por questões políticas e a eleição foi embargada, voltando a ser implementado no ano 1996. Foi no período compreendido entre os anos

1990 e 1997 que ocorreu uma expansão das eleições para diretor no âmbito dos estados, com o início de processo eletivo em oito sistemas estaduais de ensino no país. A escolha pela eleição de diretor escolar destaca-se entre as práticas mais adotadas, como a que melhor representa o desenvolvimento de uma gestão democrática. É importante ressaltar que esse mecanismo não resolverá sozinho todo o problema da escola, pois o verdadeiro exercício desse modelo de gestão requer a participação da comunidade escolar e local no processo de tomada de decisão sobre as diferentes dimensões - política, pedagógica e financeira - da gestão da educação.

A eleição de diretores não pode, todavia, ser tomada como uma panacéia que resolverá todos os problemas da escola e muito menos, em particular, os de natureza política. Esta, aliás, tem sido a alegação mais freqüente dos que resistem à eleição como alternativa para a escolha do diretor, ou seja, descarta-se a eleição porque 'não é possível atribuir a existência da democracia a apenas uma variável, seja ela o concurso, os cursos, ou, menos ainda, a eleição' (PARO, 1996, p.28-29).

Para a escola constituir-se verdadeiramente em um espaço de exercício da democracia é preciso que ocorra mudança nas práticas de exercício de poder. É necessário que os sistemas de ensino rompam com a verticalização dos processos e com as relações de dominação existentes na administração da educação pública, possibilitando que a comunidade

utilize o poder como instrumento de conquista e atendimento dos interesses da maioria.

LIMITES E POTENCIALIDADES DO MECANISMO DE ELEIÇÃO DE DIRETOR

Apesar de ser apontado por pesquisadores como o mecanismo que mais propicia o exercício da democracia na gestão educacional, a eleição de diretor escolar apresenta algumas limitações que põem em questionamento a sua eficácia no que se refere ao exercício da gestão democrática. Estudos realizados em diferentes estados brasileiros, na última década, revelam algumas dessas limitações.

No Mato Grosso, foram desveladas práticas condizentes com a cultura política brasileira nos espaços escolares. O contrato clientelístico com os eleitores decorrentes de compromissos e acordos sigilosos pré-eleitorais termina por consolidar distorções e privilégios que comprometem a gestão e o funcionamento da escola (TORRES; GARSKE *apud* LORDELO, 2003).

A eleição também consolida o corporativismo de determinados grupos dentro da escola, que querem tirar proveito da situação, buscando o alcance de benefícios para o grupo, sem se comprometer com o coletivo da escola.

Pode-se ainda acrescentar o fortalecimen-

to de influências dos professores no espaço escolar, em detrimento da participação dos pais e de outros trabalhadores da escola com a instituição do processo de eleição direta de diretor escolar (GOMES *apud* LORDELO, 2003).

Médici *apud* Lordelo (2002), sinaliza que a forma como são organizadas as eleições de diretores termina por resultar em um crescimento do corporativismo dos professores nas escolas. Nas localidades onde os professores têm maior participação que a comunidade local, o desempenho profissional dos diretores está condicionado ao atendimento dos interesses dos docentes, comprometendo todo o seu trabalho com o sucesso pedagógico da escola. Ainda podem ser acrescentadas: a interferência de política partidária que se constituía em fator de participação, a oposição dos professores aos diretores eleitos quando questões corporativas eram atingidas, os impasses criados com a eleição de diretores de oposição ao governo.

Mendonça (2001) acrescenta que outros problemas e limitações deste processo, apontados em vários estudos, abrangem fatores como excesso de personalismo na figura do candidato, falta de preparo de alguns deles, populismo e atitudes clientelistas típicos da velha política partidária, aprofundamento de conflitos entre os segmentos da comunidade escolar, comportamento de apropriação do cargo pelo candidato eleito, dentre outros.

A adoção de eleição para diretor escolar contribuiu para a diminuição ou eliminação, nos sistemas em que foi implementada, de práticas tradicionalistas alicerçadas no clientelismo e no favorecimento pessoal, prática comum na escolha de diretor através de nomeação. Contudo, isso não significa dizer que o clientelismo não tenha deixado de exercer suas influências na instituição escolar. Em algumas situações, permaneceram aberturas para a penetração da influência do agente político na nomeação do diretor. Em outras, o interior da escola passou a comportar práticas clientelistas quer no processo de eleição, quer durante o exercício de seu mandato (PARO, 1996).

Para exemplificar a permanência da influência político-partidária na eleição de diretor, Paro (1996) *cita* Zabot (1984) e Canesin (1993) para relatar as experiências do estado do Paraná e da cidade de Goiânia, onde a eleição foi realizada através de lista tríplice e a escolha definitiva do nome do candidato que ocuparia o cargo estava sob a responsabilidade do Poder Executivo.

No estado do Paraná o tempo exigido, por decreto estadual, para a escolha do nome do diretor pela Secretaria Estadual de Educação, possibilitou que muitos grupos pressionassem os responsáveis para a nomeação de candidatos de seu interesse (ZABOT *apud* PARO, 1996).

Em Goiânia, apesar do estabelecimento de critérios, tais como avaliação de currículos, teste de avaliação, identidade com o projeto de melhoria do ensino, espírito de liderança e outros, alguns candidatos que obtiveram a classificação em primeiro lugar, não foram nomeados pelo Executivo, tendo sido nomeados candidatos indicados por vereadores (CANESIN *apud* PARO, 1996).

O autor ainda faz referência ao ocorrido no estado de Minas Gerais onde a eleição não foi realizada através de lista plurinominal, mas os políticos desrespeitaram as regras para a eleição de diretor. Nesse estado, em 1992, ano de eleições municipais, ocorreram muitas substituições de diretores escolhidos pela SECOM por outros pertencentes a esquemas eleitorais de alguns deputados e candidatos a prefeitos e vereadores a pedido dos mesmos (MELLO; SILVA *apud* PARO, 1996).

Em relação às práticas clientelistas desenvolvidas no interior da unidade escolar, Paro (1996) relata casos ocorridos em Goiânia, em 1984, de candidatos que, patrocinados por vereadores distribuíam mímos e prometiam favores em troca de votos, além do revezamento de alguns diretores e secretários de uma mesma escola da rede para se alternarem na direção de unidades escolares por longos anos (CANESIN *apud* PARO, 1996).

Outra expectativa com relação à eleição era a possibilidade de essa conseguir eliminar

o autoritarismo existente na escola e a falta de participação de professores, alunos, funcionários e pais nas decisões. Acredita-se que, uma vez o diretor não tendo sido escolhido pela comunidade escolar e local, estaria mais comprometido com os interesses do Estado do que com as necessidades da escola e do grupo. Isso implicava em um distanciamento da comunidade escolar no funcionamento da escola.

Todavia, a situação ocorrida no Distrito Federal mostra que

o processo de gestão democrática nas escolas não conseguiu sair, ainda, do rol dos modelos tradicionais, sem avanços na participação de pais e alunos, professores e servidores na tomada de decisões, de forma mais ampla, envolvendo a distribuição de poder (COUTO *apud* PARO, 1996, p. 103).

Um passo muito importante para garantia da distribuição de poder na escola é a mudança de comportamento do diretor, que deveria deixar de assumir um papel centralizador e autoritário e assumir uma postura democrática, oportunizando a todos os integrantes do corpo da escola a participação no processo de tomada de decisão, bem como a divisão de poder e responsabilidades para garantir o exercício da gestão democrática da escola. Paro (1996) acredita que o autoritarismo existente nas unidades escolares é decorrente da

conjunção de uma série de determinantes internos e externos à escola que se sintetizam na

forma como se estrutura a própria escola e no tipo de relações que aí tem lugar (PARO, 1996, p. 104).

Um aspecto positivo apontado por Paro (1996) proporcionado pela adoção da eleição de diretor é o comparecimento significativo dos vários setores da escola nas eleições. O estado do Paraná, quando na realização das eleições em 1983, contou com comparecimento de 70% dos pais, os estudantes também tiveram presença maciça.

Também é importante destacar que a implantação de eleição não garante a participação e o envolvimento das pessoas na condução das ações na escola. É muito comum ouvir reclamações de diretores que se sentem solitários, desacompanhados e sobrecarregados de trabalho nas unidades escolares, sem o apoio de outros integrantes do grupo da escola para dividir as tarefas e partilhar as responsabilidades e os problemas. Isso termina por reduzir o processo democrático à mera delegação de poderes.

Sobrinho *et al.* (1994) atribuem ao processo de implantação do colegiado/conselho a maior possibilidade de mudança no funcionamento da escola, conferindo ao processo de eleição de diretor resultados mais otimistas. Este órgão possibilita que o diretor eleito tenha maior suporte institucional no exercício de suas atividades, retirando-o do isolamento, uma vez que permite a participação dos professores, dos

pais, dos alunos e dos funcionários de forma mais permanente.

A experiência de outros países com a implantação e o funcionamento do colegiado/conselho aponta que o maior envolvimento dos pais na unidade escolar tende a: elevar a resposta dos educadores; elevar a confiança das famílias na escola; promover maior aproximação entre professores e pais, pais e filhos, diretores e comunidade; atrair sugestões inovadoras para melhorar a qualidade do ensino (MURPHY *apud* SOBRINHO *et al.*, 1994).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A viabilização de uma gestão escolar que atenda a uma concepção progressista de educação, onde todos os sujeitos são vistos como cidadãos com direitos a serem atendidos pelo Estado e a participação nas questões educacionais, constitui-se em exercício da cidadania, é muito importante para o desenvolvimento da sociedade, bem como para o funcionamento da organização escolar nesse meio.

A gestão democrática não resolverá sozinha todos os problemas do sistema de ensino no Brasil, mas a sua implementação é hoje uma exigência da própria sociedade que se quer mais justa e participativa. É importante a garantia dos mecanismos necessários para o exercício desse modelo de gestão, bem como a criação de políticas

educacionais que partam de dentro da escola, atendendo às suas necessidades e assegurando a descentralização do processo de tomada de decisão.

O processo de eleição de diretores escolares é apenas um dos componentes da gestão democrática do ensino público, que só terá efeito prático eficaz se associada a outras medidas que garantam a participação efetiva dos representantes dos segmentos escolares e da comunidade. A forma de escolha e a atuação do diretor escolar podem contribuir para a superação de conflitos, para a melhoria do trabalho, para as relações intra-escolares e para a qualidade do ensino. Mas, para isso acontecer é importante a conjunção de mudanças profundas na própria estrutura da escola e nas relações que nela se desenvolvem.

Repensar os modelos de gestão atuais e a noção de democratização da escola é fundamental para o aperfeiçoamento dos mecanismos de participação existentes. É preciso considerar a reestruturação dos espaços de exercício da gestão democrática da educação, atribuindo responsabilidades e significado aos diversos conselhos existentes nas escolas públicas como o conselho/colegiado escolar, o conselho de classe, a coordenação pedagógica, o grêmio estudantil e outros, que se constituem em espaços privilegiados de democracia na escola e, funcionam de maneira precária e deficiente.

Artigo recebido em: 20/01/2006.

Aprovado para publicação em: 03/11/2006.

The election of school principals: advances and backward movements in the exercise of the democratic management

Abstract: This article discusses the election of school principals as one of the constructs that are contributing to exercise of democratic school governance, allowing for community involvement in the decision-making process concerning the organization and the running of schools. It discusses different forms of appointment to the post of principal and its implications for the development of the activities and the success of the school, revealing that the practice of electing the principal does not guarantee the exercise of democratic governance, which should comprehend commitment to the success of the institution as the center of all actions.

Keywords: Election of school principals; Democratic education governanc.

Elección de directores escolares: avances y retrocesos en el ejercicio de la gestión democrática de la educación

Resumen: Este artículo aborda el tema de la elección de director escolar como una de las construcciones que viene contribuyendo al ejercicio de la gestión democrática de la educación, posibilitando el involucramiento de la comunidad en el proceso decisorio sobre la organización y el funcionamiento de la escuela. Establece una discusión sobre las diferentes formas de cubrir el cargo de director y sus implicaciones para el desempeño de las actividades y el éxito de la escuela, develando que la práctica de la elección del director no garantiza el ejercicio de la gestión democrática, en la cual el compromiso con el éxito de la institución debe estar en el centro del las acciones.

Palabras clave: Elección de directores escolares; Gestión democrática de la educación

REFERÊNCIAS

BOBBIO, N. **O futuro da democracia**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

BORDIGNON, G. Democratização e descentralização: políticas e práticas. **Revista Brasileira de Administração da Educação**, Brasília, v. 9, n.1, p.71-86, jan/jun. 1993.

CURY, C. R. J. Os conselhos de educação e a gestão dos sistemas. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. (Orgs). **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2001.

GADOTTI, M. Organização do trabalho na escola e autonomia. **Revista Brasileira de Administração da Educação**, Brasília, v. 9, n. 1, p.87-107, jan./jun.1993.

GADOTTI, M e ROMÃO, J. E. **Autonomia da escola: princípios e propostas**. São Paulo: Cortez Editora: IPF, 2004.

GRACINDO, Regina Vinhaes. Democratização da Educação e Educação Democrática: duas faces de uma mesma moeda. **REVISTA ENSAIO**, v.3, n.7, p.149-156, 1995.

LIBÂNIO, José C. *et al.* **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

LUCK, H. *et al.* **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

MENDONÇA, E. F. Estado patrimonial e gestão democrática do ensino público no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 22, n.75, ago, 2001.

PARENTE, M. M^a de A.; LUCK, Heloisa. **Mapeamento da descentralização da educação brasileira nas redes estaduais do ensino fundamental**. Brasília, DF: IPEA/Consed, 1999.

PARO, V. H. **Eleição de diretores: a escola pública experimenta a democracia**. Campinas: Papirus, 1996.

SOBRINHO, J. A. et al. Gestão da escola fundamental: situação atual e tendências. In: _____. (Orgs.) **Gestão escolar: desafios e tendências**. Brasília: IPEA, 1994.

TEIXEIRA, A. S. **Educação é um direito**. São Paulo: Editora Nacional, 1967.

Sobre o autora:

¹ *Cláudia Dias Silva*

Mestranda em Educação, Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Bahia (FACED/UFBA). Professora Substituta FACED/UFBA. Orientador: Dr. José Albertino Lordelo
E-mail: claudias_ba@yahoo.com.br

Endereço Postal: Cond. Bosque Imperial, Ed. Carvalho, Apt.201, São Rafael. CEP 41.250-579, Salvador/BA, Brasil.

La frontera: futuros imprevisibles, paradigmas en construcción

Sergio Gómez Montero¹

*“Por temor a lo manido/ muchas cosas me callo./
En mi corazón hay escritos muchos poemas y
esas canciones/ más enterradas son las que amo”*
Cavafis-Poesía completa

Resumen: El artículo procura hacer un análisis – un corte longitudinal— de cuáles han sido los enfoques teóricos más relevantes para acercarse al estudio de la frontera entre México y Estados Unidos y de los fenómenos sociales en ella registrados, para poder visualizar a partir de ello presente y futuro de ese territorio complejo, es el contenido básico de este ensayo, tratando de realizar así un recorrido somero por un presente social en donde las intersecciones son múltiples y analizando también cómo ellas están convertidas en la fuente que alimenta la innovación continua de saberes, lo cual pone en el tapete de la discusión todo un conjunto de sujetos e instituciones que se mueven en el ecotono fronterizo.

Palabras-clave: Frontera; Sociología; Migración

PRESENTACIÓN

Se presenta complejo, en principio, enunciar brevemente las razones que me han llevado a elaborar este ensayo. Ellas tienen que ver, desde luego, con las inquietudes intelectuales que desde tiempo atrás me acompañan y las que, todas ellas, se emparentan de manera estrecha con la Sociología y con ese universo abigarrado que desde hace tiempo también —¿será acaso el siglo XIX

o antes?— conforman las ciencias sociales. Inquietudes intelectuales que agrupo en tres grandes campos de acción en los que me he movido durante más de treinta años; campos que paso a mencionar sin jerarquizar, pues para mí todos ellos son igualmente significativos: la creación literaria (en particular el ensayo), el análisis político (concretado en ejercicio periodístico) y la docencia e investigación educativas en la universidad. Moverme en esos tres campos ha implicado siempre para mí el tener indefectiblemente a mi vera a la Sociología, ¿la madre de todo mi batallar intelectual? Si no eso, sí, al menos, compañera siempre en las rutas del saber.

Una segunda razón que me mueve a estar aquí es la frontera; ella sí nuestra tierra santa, nuestro terreno experimental de todos los días, la herida que no sangra pero que hace sangrar y llorar al mismo, la tierra de fantasmas obcecados y de obcecados e incansables buscadores de otra vida (la menos pinche, la menos pobre, la vida en donde pueda uno al menos comer, después ya Dios dirá). Me refiero,

claro, a la frontera que se existe entre México y Estados Unidos, y específicamente a la frontera que hay entre Baja California y California y que me ha tocado vivir (a ambos lados) durante más de 25 años.

Finalmente la tercera. La razón de ser a partir del diálogo, que puede ser escaso ahora, pero que se puede enriquecer posteriormente, cuando luego de leer este escrito, algo, poquito de lo aquí leído, siga resonando en nuestro interior haciéndonos preguntar: “¿Y bueno, qué carajos fue lo que quiso decir el profe Sergio?” De antemano lo expreso: intento hoy escribir algo simple, algo sencillo: plantear nuevos retos, nuevos paradigmas para acercarnos al estudio de la frontera desde el terreno de las ciencias sociales. Por razones expositivas tan sólo, las ejemplificaciones utilizadas se refieren a este lado de la “Línea”; aunque, sin duda, muchas afirmaciones pueden ser válidas también para el otro lado.

Corre y se va - como en la Lotería de Tijuana - con... El Valiente...

NUESTRA FRONTERA DE TODOS LOS DÍAS

Visualizar la frontera, cualquier frontera, desde un punto de vista etnoantropológico implica situarnos siempre, y quizá antes que nada, en un terreno de conflictos. Toda frontera – en cualquier terreno - implica límite, es decir diferencia,

y si bien, la diferencia hay que respetarla, ella también, en esencia, implica la existencia de lo otro –sea cosa o sujeto-, lo que pone automáticamente en funcionamiento la autoafirmación, que no siempre es un proceso pasivo por ninguna de las partes (las partes que viven entre fronteras). Es decir que en la frontera conlleva múltiples dificultades poner la otra mejilla. Por el contrario, en esencia, la frontera es campo predilecto de lucha de contrarios y de allí su esencia conflictiva, más allá de los ecotonos, que sólo implican una nueva reubicación territorial y un matizado y en ocasiones temeroso intercambio de experiencias sociales.

Esa esencia conflictiva de lo fronterizo se exagera cuando la frontera hace referencia a territorios geográficos habitados por humanos y sobre todo cuando, como hoy sucede en el caso de nuestra frontera, ella marca límites entre Norte y Sur y arroja allí, por ende, toda la violencia que ello conlleva. En nuestra frontera – la de México - Estados Unidos -, socialmente hablando, el ecotono desaparece y el límite no se presta a dudas: de un lado están los que aparentemente casi todo lo pueden, mientras que del otro la pobreza es una marca indeleble desde tiempo atrás. A partir de ello no debe sorprender la manera en que los fenómenos sociales que en ella se registran desde hace varios años (quizá veinte o treinta años atrás) y cuya raíz esencial han sido y siguen siendo los procesos migratorios (que le dan vida no sólo a los éxodos de indocumentados

nacionales y extranjeros, sino también a la maquila, a los “transmuters” y a casi toda la vida económica de la región), se hayan convertido paulatinamente en verdaderas danzas de la muerte, cuya cosecha se diversifica entre quienes mueren cotidianamente en su intento por “cruzar”, entre los asesinados por los ajustes de cuenta entre narcotraficantes, entre las que se vuelven “target” de género como “las muertas de Juárez”, o entre quienes sufren las consecuencias de la anomia social que cubre con su manto, particularmente, obvio, a los estratos más pobres de la población.

Desde luego, tal dramatización se puede suavizar si entramos al terreno de los ecotonos –donde se mezclan y palian de muy diversa manera las diferencias - y sabemos que allí conviven ya, formando una nueva realidad, fenómenos lingüísticos, educativos, artísticos, culturales, mediáticos, que dibujan un paisaje menos presagiente que el de las danzas de la muerte.

Lindo, lindo laboratorio social es la frontera, nuestra frontera (CUSMINSKY, 1995; LOWENTHAL; BURGUESS, 1995). Pero, frente a ello, ¿qué es lo que ha hecho y está haciendo hoy la Sociología? ¿Qué tanto ella ha respondido al cúmulo de retos que están allí frente a nuestras narices y ha tratado de dar respuesta a las problemáticas implícitas? ¿O le han pasado de frente, mientras ella, la Sociología, no logra salir

del mar de efluvios teóricos y de caminos recorridos ya cientos de veces?

LOS RETOS DE LA CIENCIA SOCIAL

Quizá sea excesivo cargarle tanto la mano a la Sociología, pasando por alto los trabajos de Bustamante, de Alegría, de Iglesias, de Garduño, de Hernández, de Valenzuela o de Ganster, por citar a unos pocos que trabajan cuestiones sociales de frontera; o Castells, Morin, Bourdieu, Gorz, Gardner, Foucault, Moscovici, Sennet, Luhman, Maturana, Derrida, etcétera (URSUA, AYESTARÁN, GONZÁLEZ, 2004), en el campo general de la Sociología contemporánea. Pero de hecho, a lo que quiero hacer referencia es a algo más de fondo: ¿por qué las ciencias sociales en general se encuentran tan aparentemente rezagadas respecto a las ciencias duras? ¿Por qué ellas, respecto a las segundas, no entran todavía a los campos tan fascinantes que están abriendo indistintamente la Física (el mundo tan complejo, pero prometedor, de la antimateria), la Nanotecnología (ese matrimonio tan promisorio entre física y tecnología), la Robótica (que anuncia un nuevo mundo feliz) o la Biogenética (donde se puede ubicar, entre otras cosas igualmente relevantes, la controversial clonación)? Campos, los antedichos, que comienzan a dejar atrás las fantasías extremas de la ciencia-ficción, las que cada día nos suenan más a cuentos infantiles. ¿Qué es lo que realmente hoy está pasando con las ciencias sociales, pregunta que

considero necesario plantear, para entrar luego así al campo específico de los problemas sociales de la frontera²?

Aventuro aquí dos hipótesis de trabajo para contestar mi pregunta antedicha. La primera de ellas tiene que ver fundamentalmente con el desplazamiento de la Sociología por dos saberes que, primero uno y luego el otro, restaron importancia al saber sociológico, escindiendo de raíz (especializando a un grado extremo al conocimiento de lo social) a las ciencias sociales. Es decir, la Sociología fue cediendo terreno primero frente a la Economía (en su acepción de macroeconomía) y luego, en el tiempo presente, frente a la Política, convertida hoy en la *madona* que controla aparentemente a todos los aparatos sociales (un poco más adelante retomo este tema para abordarlo con mayor detalle). Desde luego, ese desplazamiento no fue gratuito; él respondió, y sigue respondiendo, a las condiciones de operación del sistema social en el tiempo presente, tiempo en el cual están operando los sistemas sociales complejos que están planteando, como escribe don Pablo González Casanova (2004) en un libro que próximamente se publicará, nuevas posibilidades de estructuración, reflexión y acción a las organizaciones sociales. Señalo sólo que allí, la Historia, como parte de las ciencias sociales, en la medida que atraviesa longitudinalmente a todas las disciplinas que esas ciencias

acuerpan, se mantiene vigente, incommovible su lugar.

De hecho, el tiempo de la globalización simple, que se emparentó inicialmente sólo o primordialmente con la Economía, pareciera ser que hoy, luego de menos preciarla de manera absurda, a quien está llamando para estudiarla más a fondo es a la Sociología, a través de sus vertientes informacionales, de la teoría del caos o de la biopolítica.

Pero, segunda hipótesis de trabajo en este apartado, ¿podrá la Sociología tradicional enfrentar los retos ya no sólo del presente, sino sobre todo del futuro? Aquí, contradictoriamente, lo que la Sociología se debe de plantear es pensar en el regreso a su matriz; es decir, rechazar el proceso de fragmentación especializada a que se vio sometida, para volver a considerarse integrante de un campo único de saberes: el campo de las ciencias sociales, en donde los sujetos interesados en ese campo se tornan, desde su proceso de formación hasta en su práctica profesional cotidiana, en individuos polivantes, cuyos saberes inciden en el conocimiento de los sistemas sociales complejos contemporáneos, que reclaman de ellos, indistintamente, moverse como peces en el agua, lo mismo en la Sociología, que en la Política, la Economía o la Filosofía, a la vez que estar bañados de saberes propios de las ciencias duras (si hacemos una revisión de los muchos sociólogos aquí mencionados,

² Hago más aquí las reflexiones de Bourdieu (2003) sobre la material.

fácilmente podemos darnos cuenta de la polivalencia de ellos).

Pero, ¿por qué razón tanta crema en los tacos para ser sociólogo?

Bueno, fundamentalmente, porque vamos a ver de qué mundo estamos hablando y así poder estimar el costeo de la tarea.

LA KOYAANISQATSI DEL TIEMPO PRESENTE

¿En dónde estamos situados hoy? Retomo aquí, para situarnos, la noción de “vida desequilibrada”, *Koyaanisqatsi* (que dio origen a un documental desgarrador, musicalizado magistralmente por Philip Glass), utilizada por los indios hopis para referirse a la devastación del medio ambiente. Es decir, hoy estamos hablando de una nueva etapa capitalista, postfordista la llama Alejandro Horowicz (2004, p.1) en la cual

[...] no estamos hablando de una vida cotidiana homogénea, ni de destinos claramente trazados, sino de un sinnúmero de destinos individuales que dependen de las características de la estructura de la subjetividad por una parte, y de la naturaleza de la objetividad nacional por la otra.

O como Virno (2005) la concibe:

En la metrópolis postfordista [...] el proceso de trabajo material puede describirse empíricamente como un conjunto de actos lingüísticos, como una secuencia de aserciones, como interacción simbólica [...] porque el proceso

productivo tiene por <<materia prima>> el saber, la información, la cultura y las relaciones sociales.

Por un lado subjetividad, por el otro objetividad, aunque ambas sometidas a una “vida desequilibrada”, cuya estructura de saqueo está arrasando tanto al hombre como a su entorno espacial. Como sea (AREA CIEGA, 2004),

[...] Globalización, postfordismo, neoliberalismo... varios conceptos intentan aferrar las dimensiones de una gigantesca mutación productiva, cultural, social y antropológica basada en la incorporación masiva de las más sofisticadas tecnologías informáticas y comunicativas, en la descentralización productiva y la empresa en red, en la reestructuración del mercado de trabajo hacia la flexibilidad y la precarización de la existencia entera, en la expulsión incon-trolada de los mercados financieros etc.

¿En dónde estamos situados? Aquí, en donde hoy (DÍA SIETE, 2004, p. 6)

La humanidad consume los recursos de la Tierra más rápidamente que su capacidad para sustentar la vida, según un reporte del Fondo Mundial para la Naturaleza. El porcentaje de especies sufrió una caída del 40% entre 1970 y 2000 como consecuencia de la demanda de alimento y agua.

Pero, ¿cómo es entonces que la vida desequilibrada nos afecta? ¿A quién afecta primero: a los sujetos o a los objetos? No, allí no hay principio ni fin; no hay dilema entre huevo y gallina; allí,

como lo escribe José Manuel Naredo (2004, p. 13),

[...] en el marco de la llamada “globalización”, el objetivo generalizado del crecimiento económico promueve la progresiva explotación y uso humano masivo de la biosfera, la corteza terrestre, la hidrosfera y la atmósfera, unidos a la expansión de asentamientos e infraestructuras, a ritmos muy superiores al del crecimiento demográfico, que están dejando huellas de deterioro territorial evidentes: ocupación de los suelos de mejor calidad agronómica para usos extractivos, urbano-industriales e implantación de infraestructuras, reducción de la superficie de bosques y otros ecosistemas naturales con gran diversidad biológica e interés paisajístico, avance de la erosión, los incendios y la pérdida de la cubierta vegetal etc.

¿No acaso lo anterior tiene que ver muchísimo con nuestro entorno, con nuestra frontera, que sufre la instalación de regasificadoras, carencia creciente de agua, urbanización siempre al borde del colapso, cultivos agrícolas extensivos en las cada vez más escasas tierras agrícolas, expansión esquizofrénica de maquila y paisajes costeros dominados cada vez más por edificios de todo tipo destinados para satisfacer indistintamente al turismo y a la industria?

Al respecto hay dos problemas a resolver. Uno, ¿cómo se ha llegado a tal estado de destrucción socio-ambiental? Dos, ¿cómo es que se permite la reproducción ampliada de la crisis?

Sobre ambos temas, la respuesta gira en torno a la modificación sustantiva del modelo capitalista en la etapa actual, caracterizada por Horowicz (2004, p.10) por el fin de la demanda insuficiente, dada la existencia de una producción suficiente y por ende la existencia de un consumo esquizofrénico

El placer ya no determina la dieta alimentaria, la salud no determina más la dieta alimentaria, la Indumentaria determina todo: una dictadura más imbécil y más profundamente deshumanizada no se ha visto jamás (HOROWICZ, 2004, p.10).

Y lo que se puede decir de la Indumentaria se puede extender a diversas actividades humanas igualmente alienantes; es decir que vivimos en un mundo en donde ya no existen necesidades insatisfechas por incapacidad productiva (hoy como nunca se produce mucho más de lo que se necesita), sino por problemas de distribución de lo producido, dado que entre la generación de riquezas y su apropiación media la propiedad privada, pues (HOROWICZ, 2004, p.9) hoy como nunca “El capitalismo es esquizofrenia, el capitalismo produce esquizofrenia y funciona esquizofrénicamente. La esquizofrenia es su lógica funcional”.

¿Por qué el radicalismo tan marcado del brillante sociólogo argentino aquí citado? Quizá por aquello que el médico Hern señalara desde 1990 al apreciar (NAREDO, 2004, p.14)

[...] una fuerte analogía entre las características que definen los

procesos cancerígenos y la incidencia de la especie humana sobre el territorio, apoyándose en las similitudes observadas entre la evolución de las manchas cancerígenas reflejadas en los escáneres y las que recoge la cartografía sobre la ocupación del territorio.

Y, más aún, si pudiéramos escanear hoy los comportamientos sociales de los humanos, para nada sería sorprendente la existencia de una cartografía similar a las anteriores, en donde las zonas de salud se ven cada vez más restringidas. Allí nada fue primero ni nada después: existe un entrelazamiento de los malestares, que particularmente evolucionan paralelos los tres, generándose así entre ellos una analogía sorprendente. El maestro español Naredo (2004) nos lo explica caracterizando a cada uno de esos territorios de desastre. Cito a los tres sin que exista orden o jerarquía. Uno, el Meloma, que se caracteriza por: a) un crecimiento rápido e incontrolado, b) metástasis en diferentes lugares, c) indiferencia de las células malignas, d) invasión y destrucción de los tejidos adyacentes. Dos, Conurbación Difusa, caracterizada por: a) desarrollo urbanístico movido por ilimitados afanes de lucro, b) el modelo de la *conurbación difusa* envía trozos de ciudad a puntos alejados (e infraestructuras), c) el *estilo universal* unifica las tipologías constructivas, d) la *conurbación difusa* y el *estilo universal* destruyen los asentamientos y edificios preexistentes. Tres, la Anomia Social, cuyas características serían: a) un creci-

miento exponencial de sus malestares, b) su surgimiento no obedece a reglas regulares y metódicas, c) no hay grados de maldad (se es malo y eso es suficiente), d) su avance es incontrolable y contamina a todo lo que encuentra a su alcance.

Margalef (NAREDO 2004, p 19-20) propone un indicador que marca así tal decadencia del sistema:

[...] la fracción cada vez mayor de recursos que reclaman las funciones (e infraestructuras) de transporte, administración, control, defensa o policía, a la vez que se reduce la fracción de recursos ligada a verdaderas ganancias de información o al simple disfrute de la vida.

En otras palabras, vivimos cada vez más en tensión continua, pues “[...] este modelo de gestión parasitaria nos arrastra hacia estados de mayor entropía planetaria” (NAREDO, 2004, p.20).

Digo, es dura pero es real esta *Koyaanisqatsi*, “vida desequilibrada” en la que hoy nos ha tocado sobrevivir.

EL PRESENTE ABIGARRADO

Metidos de lleno en la vida desequilibrada del presente, una primera tarea es reconocer su existencia y admitir que ella ha modificado sustantivamente las reglas cotidianas de sobrevivencia, virtualmente en todos los terrenos en que nos movemos de manera cotidiana. A pesar de que los rasgos más dolorosos y execrables de esa vida nos lastiman cotidianamente (¿no

nos gobiernan o nos van a gobernar aquí en la frontera verdaderos gánsteres, y qué hacemos frente a ello?), no siempre y no todos estamos concientes de eso. Es decir que paulatinamente se impone un estado de indolencia generalizado frente a la crisis, lo cual dificulta primero su reconocimiento y luego ya no se diga el luchar por transformarla.

Pero, segunda premisa, también es indudable el hecho de que ese presente complejo, en donde la vida desequilibrada tiene lugar, trae consigo nuevas realidades que, en un plazo de tiempo muy corto, han modificado sustantivamente la esencia de los fenómenos que desde tiempo atrás, por ejemplo en nuestra frontera, se manifiestan cotidianamente. Pongo, al respecto, dos ejemplos, entre un verdadero cúmulo que se pudieran plantear.

Uno, el fenómeno de las tribus urbanas (COSTA, PÉREZ TORNERO, TROPEA, 1996), que nos ilustra sobre los problemas de la identidad juvenil en un mundo – el de los jóvenes - que se mueve agitadamente entre el culto a la imagen, la autoafirmación y la violencia, y que si bien originalmente se vinculó sobre todo a las “gangas” de las ciudades norteamericanas o a la mezcla explosiva de interculturalidad de las ciudades europeas o de nuestra misma frontera, hoy aparece diseminado y brutalmente enriquecido en las zonas más disímolas del planeta. Llevado a sus extremos por los “marasalvatruchas” – que hoy ya no

tienen territorio delimitado, sino que ya son capaces de moverse indistintamente desde San Francisco a Panamá y Colombia- , ese neotribalismo sin duda ha afectado la vida cotidiana de nuestros jóvenes en la frontera, conservando, sí, muchos de sus rasgos originales - sus construcciones comunicativas y mediáticas, su tendencia hacia lo icónico, su marginalidad etcétera (VALENZUELA, 1988)-, pero añadiendo hoy a ello otros rasgos quizás hasta hoy no suficientemente valorados –no por mí, reconozco- : una movilidad sorprendente, que no reconoce territorios ni soberanías nacionales, y sobre todo poseedores de un caudal de prácticas violentas que se extienden y enriquecen sin cesar, al grado de estar convertidos estos grupos neotribales en verdaderos ejércitos de mercenarios que recorren y dominan extensiones territoriales cada vez más amplias y cuya capacidad de convocatoria no tiene límite. ¿Qué tanto este neotribalismo ha rebasado la existencia tradicional de rockers, mods, hippies, skinheads, punks, chavos banda y cholos, que se han considerado en diferentes momentos los grupos marginales dominantes de nuestra sociedad fronteriza? ¿Qué tanto su existencia obliga a revisar más rigurosamente nuestro sistema social complejo de la frontera, para darnos cuenta de cómo la operación de las neotribus está hoy vinculada al fluir de las aguas subterráneas de la política o del crimen organizado? ¿Qué tanto su actuar

provocador, irreverente y agresivo se extiende como una marca de agua que, al igual que un tatuaje, sella hoy la piel de múltiples jóvenes de nuestra frontera y ello impacta la vida de la sociedad toda, al originar la existencia de un cúmulo casi infinito de acciones que ponen en riesgo continuo la hoy cada vez más endeble seguridad pública? ¿Qué tanto, en fin, las nuevas tribus urbanas se diferencian de las antiguas?

Pero, sin duda, el fenómeno más apasionante - otra vez para mí - que tiene que ver con nuestra frontera, y en general con todas las fronteras, es la neomigración, entendida no sólo como un nuevo flujo de movimientos migratorios, sino con las nuevas formas de asumir la comprensión de esos fenómenos, involucrando en ello, aquí sí, no sólo a la Sociología, sino a las ciencias sociales en su conjunto.

Parto de una experiencia particular - el diálogo polémico que tengo establecido con colegas mexicanos, españoles e italianos sobre la materia-, para hacer algunos planteos. Planteos que devienen desde inicios de los noventa de las tesis de Attali contenidas primero en **Milenio** (1995) y luego en **Diccionario del siglo XXI** (1999); de Braidotti (2003), y finalmente de Hardt y Negri (2002). Insisto, la neomigración se debe entender no sólo como la extensión en número de la población que se mueve de un lugar hacia otro (en movimientos

intra o extranacionales) y que recorre cada vez mayores distancias (de China o Brasil hacia Estados Unidos, de países africanos o sudamericanos hacia Europa), sino fundamentalmente como la posibilidad de explicarnos esos fenómenos de una manera diferente, precisamente en el marco de ese presente complejo de vida desequilibrada que hoy nos ha tocado vivir.

Así, Attali (1999) lo plantea en estos términos:

Nómada: Arquetipo humano del siglo próximo [el autor se refiere aquí al siglo XXI] [...] el 5% de la humanidad se ha hecho nómada: trabajadores emigrantes, refugiados políticos, campesinos expulsados de su tierra, además de no pocos miembros de la hiperclase [...] Dentro de treinta años, al menos la décima parte de la humanidad será nómada - de lujo o de miseria.

De ello, o de nociones similares, Rosi Braidotti (2003, p. 72) extrae la premisa siguiente:

[...] toda esa fuerza de trabajo que hoy se clasifica precipitadamente bajo la rúbrica de "migración" podría ser redefinida como ciudadanos a tiempo parcial o ciudadanos temporales. El derecho de pertenecer a una nacionalidad no descansaría entonces en el espacio - la tierra, el suelo, el zócalo familiar, el contrato laboral en un lugar ubicado en el interior del Estado-nación-, sino más bien en el tiempo o el plazo de la afiliación por parte de un sujeto al espacio social en el que él/ella funcione [...] los itinerarios del devenir nómadas nos aguardan: ahora es nuestro turno.

En ese esquema, lo que la neomigración nos estaría planteando serían al menos tres cosas, que expreso aquí de manera muy sintética.

Uno, el surgimiento de nuevas ciudadanías, unas vinculadas a la neomigración, otras a la “internetización” de la vida cotidiana (CASTELLS, 2001; CHUDNOUSKY, 2004), que tarde que temprano plantearán (de hecho ya están planteando) nuevas relaciones sociales en el marco planetario; relaciones sociales que requieren actualizar necesariamente nuevas alternativas políticas y legales.

Dos, el redimensionamiento que está sufriendo en la vía de los hechos la noción de soberanía (BERGALI; RESTA, 2000), que ha tenido necesariamente que flexibilizarse, a la vez que ha puesto en crisis la noción de Nación que nos heredó el liberalismo desde el siglo XVI. Tres, si bien ubicados en los trabajos socialmente marginales, el peso demográfico de los migrantes al crecer cuantitativamente también lo ha hecho cualitativamente y eso está originando respuestas de contraviolencia física y de represión política cada vez más marcada por parte de los nativos.

Frente a ese nuevo universo social, dice Braidotti (2003, p.73),

[...] la relación entre los ciudadanos a tiempo completo y las minorías/ migrantes/ sin papeles, emigrados, refugiados y exiliados ha de redefinirse a través de unas prácticas diferentes

de la sociedad y de las movi-
dades respectivas.

Y desde luego, los que estamos totalmente de acuerdo con eso, somos quienes desde este lado de la “Línea” estamos viendo el transcurrir de la neomigración, del nomadismo creciente... Pero no sólo nosotros. También los que están viendo esos fenómenos desde el otro lado, se comienzan a preocupar reactivamente.

DE QUÉ VECINDAD HABLAR

No es este el momento de desmenuzar el pensamiento de Samuel Huntington, presente en sus diferentes libros. Tampoco de hincarle diente al reaccionarismo que se repite (pues siempre ha estado presente en todos sus libros) en **¿Quiénes somos?** (2004). Lo que intentaré aquí, siguiendo la lógica de esta exposición, es plantear cómo nuestra situación de estudiosos de las ciencias sociales en la frontera puede, a contracorriente de las tesis de Huntington, a través de un conjunto de acciones sociales de muy diversa naturaleza, ejecutadas sincrónica y asincrónicamente por la población mexicana y la mexicana asentada en Estados Unidos, ir deconstruyendo la noción etnocentrista y hegemónica que permea hoy particularmente el pensamiento de Huntington, en aras de permitir que las multiplicidades y complejidades que acompañan al nomadismo México-Estados Unidos tengan una expresión social nueva, diferente, que garantice que estos nuevos ciudadanos

(¿ciudadanos de dos países al mismo tiempo?) tengan un espacio binacional propio, singular, nuevo de una u otra manera.

Así, al separar mañosamente cultura de individuos y retomar las tesis weberianas de la ética protestante, para Huntington se vuelve tarea sencilla - en el interior de la sociedad multiétnica y multirracial en que está convertida hoy la estadounidense - abogar, en respuesta a los desafíos - según este autor - que plantea la inmigración, retomar aquellos valores y principios surgidos de la ética protestante, base de la identidad estadounidense, para que así, sin reticencias, los fundadores de su Nación recuperen los terrenos perdidos ante el acoso inmigratorio tanto de los afroamericanos, como particularmente hoy por parte de los hispanos. Siendo sobre estos segundos en donde recaen los reclamos más virulentos de este profesor, quien, entre otras cosas, al hablar de la identidad estadounidense olvida, obvio, a los pueblos indios que habitaron originalmente a su Nación.

¿QUÉ PLANTEALO ANTERIOR?

Sintetizo otra vez mis ideas (todas ellas vinculadas, y precisamente por ello polémicas, con la neomigración), centrándome sobre todo en lo que tiene que ver específicamente con México, reconociendo de antemano, pero de manera muy diferente a lo planteado por Huntington, que, en efecto, la presencia de población

de origen latinoamericano, y particularmente mexicana, en Estados Unidos conforma hoy una realidad otra a la cual hay que atender.

Así, por un lado, se hace necesario reconocer un complejo proceso de desterritorialización que hace vigente no sólo lo simple -la doble nacionalidad-, sino más que nada la acción en la práctica de ejercer derechos de todo tipo en dos países diferentes, sin que importe el tiempo o tipo de permanencia que se tenga en uno o en otro de esos países. La existencia de estos nuevos ciudadanos binacionales reclama la revisión urgente de los *stata* legales, y en general sociales, hasta hoy vigentes.

Otro aspecto igualmente complejo tiene que ver con las economías nacionales. Pues, por un lado, la fuerza de trabajo nómada le es irremplazable a las economías receptoras, mientras que a las expulsoras les son cada vez más vitales los recursos provenientes de nuestros trabajadores externos, al margen de que, ni en uno ni en otro lado, los derechos de esa fuerza laboral se respeten.

Finalmente, lo que considero más trascendente, la neomigración resultado del nomadismo hoy, vuelve a decir Braidotti (2003, p.74), es necesaria “[...] como proceso político y, por lo tanto, como proyecto transversal, a través de una multiplicidad de espacios y estructuras”. Esa nueva realidad política que conforma la presencia de

población mexicana en Estados Unidos ha recibido hasta hoy sólo respuestas tradicionales, manteniéndose virtualmente inéditas las posibilidades de construir nuevas estrategias, necesariamente binacionales, que le den a esa población la posibilidad de moverse socialmente con mayor presteza y efectividad en un mundo que está planteando nuevos e inéditos retos en cuestiones laborales, legales, culturales o educativas.

Me pregunto, frente a ese presente complejo que se conforma particularmente aquí en la frontera, que se torna así chiclosa, flexible, vana ocasionalmente, ¿cuáles son las acciones a emprender, insisto que desde el terreno de las ciencias sociales, para ir conformando las respuestas al presente, pero sobre todo al futuro que cada vez nos alcanza más? Además, ¿tomando en consideración vehementemente que hablamos de política, de economía, de cultura, de educación, de todo accionar social virtualmente, cuáles son los quehaceres entonces?

NUESTRAS TAREAS COMPLEJAS

¿Qué depara el futuro a las ciencias sociales en la frontera? Bueno, en principio, ¿qué depara el futuro a las ciencias sociales en general? Responder a ello, en lo fácil, conlleva jugar un poco a la prospectiva basada en técnicas

Delfos (JANTSCH, KAHN et al, 1970; HAGEN, 1995) y pronosticar escenarios que bien se pueden o no concretar, pues las tendencias son cada vez más inestables y el manejo de los conocimientos se dosifica a través de elucubraciones de las más diversas especies. Pero hoy el futuro plantea algunos escenarios irreductibles e indudables.

El primero de ellos lo establecen Hardt y Negri (2002), quienes nos piden entender la enorme pobreza política de la sociedad contemporánea y la enorme incapacidad de las mayorías para imponer su punto de vista, frente al creciente saber de los sectores hoy privilegiados de la sociedad. Nunca, como hoy, la dominación se ha tornado tan compleja, a la vez que difícil y complicada la posibilidad de la liberación (no es difícil diseñar futuros fraternales o de esperanza; el problema radica en concretarlos).

El segundo es también un escenario pesimista, pues implica reconocer que los procesos que se suponía cambiarían, gradual y pacíficamente, las injustas condiciones sociales de vida, se encuentran cada vez más sometidos a los procesos de dominación y han perdido toda su capacidad libertaria. Me refiero al establecimiento del estado de bienestar keynesiano y al potencial liberador que procesos tales como la educación se pensaba conllevaban.

Hoy, tales utopías se han venido al piso. El tercero de esos escenarios lo enuncia así Wallerstein (1998, p.98) en los futuros inmediatos y remotos

[...] se librará una lucha en formas múltiples: violencia abierta, batallas electorales y legislativas casi cortesas, debates teóricos dentro de las estructuras del conocimiento y llamamientos públicos a una retórica desconocida y con frecuencia acallada.

Pero dentro de esas luchas atercio-peladas irá aumentando paulatinamente el libre albedrío de sectores cada vez más amplios de la población y entonces esas luchas se transformarán y multiplicarán y nosotros, dice Horowicz (2004, p. 11)

[...] vamos a aprehender de millones de luchas que se van a librar, y esas nuevas luchas nos van a enseñar, como en su momento la Comuna de París, cuál es el nuevo camino [...] Nadie sabe cómo va a ser eso.

Este tercer escenario, pues, no es ni pesimista ni optimista. *Es, sólo es.*

Pero sepámoslo o no ahora, hay cosas que sí podemos saber vinculadas al futuro.

Así, el mesianismo que prefiguran las opciones hoy de futuro, nos lleva a establecer la existencia de un orden social en efecto dominado por el caos. Pero no, sorpresiva y contra-dictoriamente, de un caos caracterizado sólo por el desorden, sino de uno acompañado siempre de procesos organizacionales cada vez más

complejos, que en lugar de disminuir consolidan el poder de las megacorporaciones. Digamos que es el caos supuestamente el que fortalece a las sociedades dominantes actuales, pues ellas, en la medida que dicho caos se incrementa, se tornan más consistentes y expoliadoras. Dado lo anterior, establece González Casanova (2004, p. 12), pareciera ser que la única salida opcional para las organizaciones alternativas es jugar al mismo juego: la teoría del caos; es decir

Frente a las organizaciones simples a que estamos acostumbrados, con centralización piramidal de decisiones [es decir partidos políticos actuales o sindicatos tradicionales], es necesario pensar siempre en términos de organizaciones de corporaciones y de complejos que combinen las redes con autonomías y con jerarquías. Las organizaciones alternativas no se van a distinguir por mayores autonomías y menores jerarquías, sino por la mayor participación de sus integrantes en la redefinición de unas y de otras.

El centralismo leninista, así, por ejemplo, queda ubicado casi como objeto de museo. A diferencia, la nueva propuesta organizacional - que debemos concebirla no sólo situada en el terreno de la política, sino en la totalidad de lo social- finalmente nos plantea un futuro que no sólo se prevé, sino que se construye y su construcción implica lucha, por lo que se debe asumir como problema epistemológico y sobre todo como articulador de la ética como poder.

LA ÉTICA: ¿PUNTO DE EQUILIBRIO O PUNTO DE RUPTURA?

Abordo así, pues, el punto final de esta disquisición: ¿de qué ética estamos hablando? O antes aún: ¿por qué la ética? Su paciencia como lectores puede ser que se esté agotando, y de allí que sólo dedique algunas notas dispersas para abordar esta cuestión. Así, parto de una premisa construida a lo largo de lo hasta aquí expuesto y que fundamentalmente tiene que ver con la existencia de una realidad social sobrecogedora no sólo por lo que la caracteriza, sino por el fatalismo implícito en su reproducción: estamos mal y caminamos hacia lo peor, de ahí entonces que necesitamos construir nuevas reglas del juego para ver si es aún posible recomponer el futuro. En otras palabras, si se trata de construir nuevas reglas sociales, tiene necesariamente que intervenir la ética, pero no de la manera tradicional con que, al menos desde los griegos, lo ha venido haciendo: establecer reglas universales que se tornen, vía la ley, en paradigmas obligatorios para todos. Eso ha sido, desde los griegos, un fracaso y un engaño continuo, que virtualmente sólo ha contribuido a llegar a donde hemos llegado. Un engaño que hoy nos tratan de nuevo de vender, hablándonos ostentosamente de los valores: ¿los valores de quién o quiénes, para qué, si el poder social vigente opera al margen de cualquier valoración y pasa por encima, así, de cualquier sujeto?

El presente complejo y los futuros del caos, que particularmente en nuestra frontera

nada nos cuesta verificar, a la vez, pues, que marcan indeleblemente la decadencia de los viejos modelos de recambio social, al hacernos la pregunta de “Bueno, ¿y ahora qué?”, parecieran agarrarnos con las manos vacías, si sobre todo reconocemos que ya ni la ética funciona; al menos, la ética fundada en valores. Pero si tal ética no funciona, ¿hay otra que sí funcione? Esbozo sólo la respuesta, pues buena parte de ella nos corresponde a cada quien darla.

Es decir, el planteo de una nueva ética – yo diría que sorprendentemente— nada tiene que ver con lo social; al menos no con lo social entendido como normas de convivencia con otros (ojo: convivencia no sólo entre humanos). En otras palabras, la nueva ética no es social – al menos no lo es en un primer momento-, sino fundamentalmente se concibe como un proceso subjetivo; es decir de formación del sujeto. ¿Qué quiere decir esto? Uf, muchísimas cosas, pero, en síntesis, conlleva la idea de que, desde el primer momento de su conciencia, el humano debe saber que no está solo, pero que en su transcurrir como tal, es decir como humano, él y sólo él será el responsable de sí mismo, de la misma manera que son responsables de sí mismos los otros (un “los otros” genérico, que incluye a las personas y a las cosas). Ahora bien, no se crea que ese proceso de individuación es nuevo. Más bien yo diría que es extremadamente remoto y que tiene que ver, indistintamente, obvio, con el pensamiento zen, con las tradiciones chamánicas, con la heterodoxia de los cátaros o, un poquito más acá, con las

enseñanzas del Maestro Eckhart y que yo, resumiendo burdamente, identificaría con el respeto a los seres y saberes de todos, a la impermanencia, al fluir de la conciencia y a la búsqueda continua del punto de equilibrio. O, si se quiere, tiene que ver también con lo que José Antonio Marina (2000, p.229) llama “La inteligencia ética”, la que en términos de ultramodernidad nos permite afirmar “[...]que la ética es el gran proyecto que la inteligencia humana hace sobre sí misma”. ¿Que allí se encierra el contenido de todos nuestros saberes? Puede ser, pero lo que debemos preguntarnos más bien es por qué no lo aplicamos. Sólo al irle dando respuesta a esa pregunta, la ética allí implícita, al consolidar al sujeto, logrará que éste, entonces sí, cambie su presente complejo y vislumbre un futuro menos presagiente. Nietzsche, Foucault, Heidegger (SCOTT, 1990) así lo creían, y eso, al menos, también yo lo creo.

UN EPÍLOGO CABALÍSTICO

En fin, terminamos. Permítanme, tan sólo, como corolario de este grupo de pinceladas y brochazos diversos en torno a las ciencias sociales en la frontera, utilizar precisamente al Maestro Eckhart (2001, p.87) para reflexionar sobre lo siguiente. Cuando San Lucas en los Evangelios dice “Saulo se levantó del suelo y, con los ojos abiertos, nada veía”, eso, dice Eckhart,

Me parece que esa palabra tiene cuatro sentidos. Un sentido es éste: cuando se levantó del suelo,

con los ojos abiertos, nada veía y esa nada era Dios; puesto que, cuando ve a Dios, lo llama una nada. El segundo [sentido es]: al levantarse, allí no veía nada sino a Dios. El tercero: en todas las cosas nada veía sino a Dios. El cuarto: al ver a Dios veía a todas las cosas como una nada.

¿Una respuesta es la válida o todas las respuestas valen? O, como yo he tratado de plantear aquí el saber social: ¿qué caso tiene la pregunta, si no estamos capacitados antes para formularla? En otras palabras, escojan su carta; con qué carta les gustaría ganar este juego de la Lotería de Tijuana... Cuando lo decidan, todos juntos podremos gritar: “¡Lotería!”

Artigo recebido em: 24/08/2005

Aprovado para publicação em: 10/05/2006.

The border: unforeseeable futures, paradigms in construction

Abstract: The article tries to make an analysis - a longitudinal section of which they have been the more excellent theoretical approaches to develop the study of the border between Mexico and the United States and of the social phenomena there registered, to be able to visualize from it present/ displays and future of that complex territory, is the basic content of this test, treating to make therefore a brief route by a social present in where the intersections are multiple and also analyzing how they are turned the source who feeds the continuous innovation of knowledge, which puts in the rug of the discussion a whole set of subjects and institutions that move in border.

Keywords: Border; Sociology; Migration.

A fronteira: futuros imprevisíveis, paradigmas em construção

Resumo: Este artigo procura fazer uma análise – um corte longitudinal - de quais têm sido os enfoques teóricos mais relevantes desenvolvidos acerca do estudo da fronteira entre o México e os Estados Unidos e dos fenômenos sociais nela

registrados, para poder visualizar o presente e antever o futuro desse território complexo. Esse é o conteúdo básico deste trabalho, traçar uma rota breve sobre a realidade social onde as interseções são múltiplas e como estas se retro-alimentam e se convertem na fonte que fomenta a inovação contínua de saberes pondo em discussão todo um conjunto de sujeitos e instituições que se movem em torno da fronteira.

Palabras-chave: Fronteira; Sociologia; Migração.

REFERÊNCIAS:

- AREA CIEGA. Crisis y reinención de la ciudad contemporánea. **Archipiélago**, Barcelona, España, n. 62, 2004
- ATTALI, J. **Milenio**, México: Seix Barral, 1995.
- _____. **Diccionario del siglo XXI**. Barcelona: Paidós, 1999.
- BERGALLI, R.; RESTA, E. (Comps.) **Soberanía, un principio que se derrumba**. Barcelona: Paidós, 2000.
- BOURDIEU, P. **El oficio de científico**. Barcelona: Anagrama, 2003.
- BRAIDOTTI, R. La Europa que podría hacernos soñar. **Archipiélago**, n.58, Barcelona, España, 2003.
- CASTELLS, M. **La era de la información**, Distrito Federal, México: Siglo XXI Editores, 2001. Vol. III.
- CHUDNOUSKY, M. Los ciudadanos del mundo <http://www.hipersociologia.org.ar/>, Buenos Aires, Argentina, 2004.
- COSTA, P.; PÉREZ TORNERO, J. M.; TROPEA, F. **Tribus urbanas**. Barcelona, Espanha, 1996.
- CUSMINSKY, Mogilner, R. **California, Problemas Económicos, Políticos y Sociales**. Distrito Federal, México:UNAM, 1995.
- Día Siete**, n. 226, Distrito Federal, México,2004.
- GONZÁLEZ CASANOVA, Pablo. **Las nuevas ciencias y las humanidades. De la academia a la política**. Barcelona: Anthropos, 2004
- HAGEN, S. **How the world can be the way it is**. USA: Quest Books, 1995.
- HARDT, M.; NEGRI, A. **Imperio**. Barcelona: Paidós, 2002.
- HOROWICZ, Alejandro. Una máquina de pensamientos. Buenos Aires, **Política Internacional**. Net: Argentina, 2004.
- HUNTINGTON, S. P. **¿Quiénes somos?**, Barcelona: Paidós, 2004.
- JANTSCH, E.; KAHN, H. et al. **Pronósticos del futuro**. Madrid: Alianza Editorial, 1970.
- LOWENTHAL, A.; BURGUÉS, K. **La conexión México-California**. Distrito Federal, México: Siglo XXI Editores, 1995.
- MAESTRO ECKHART. **El fruto de la nada**. Madrid: Ediciones Siruela, 2001.
- MARINA, José. Antônio. **Crónicas de la ultramodernidad**. Barcelona: Anagrama, 2000.
- NAREDO, J. M. Diagnóstico sobre la sostenibilidad: la especie humana como patología terrestre, **Archipiélago**, Barcelona, n. 62, 2004.
- SCOTT, Charles. E. **The Question of Ethics**. Bloomington: Indiana University Press, 1990.
- URSUA, N.; AYESTARÁN, I.; GONZÁLEZ, J. **Filosofía crítica de las ciencias humanas y sociales**. México: Editorial Coyoacán, Distrito Federal, 2004.
- VALENZUELA, J. M. **!A la brava ése!**. Tijuana, México: El Colegio de la Frontera Norte, 1998.
- VIRNO, P. El intelecto *just-in-time*, **Archipiélago**, n. 66, Barcelona, España, 2005.
- WALLERSTEIN, I. **Utopística**. Distrito Federal, México: Siglo XXI Editores,1998.

Sobre o autor:

1 Sergio Gómez Montero.

Licenciado en Literatura Hispánica e Hispano-americana en las Universidades Nacional Autónoma de México (UNAM), Puebla y Sonora. Catedrático na UNAM, Universidade de Puebla, de Sinaloa, Autónoma de Chapingo, Pedagógica Nacional (UPN). Mestre visitante da Estatal de San Diego, California. Docente-investigador de la UPN, subsede Ensenada.
E-mail: gomeboka@telnor.net

Endereço Postal: en EU: PMB-017, P.O. Box 189003, Coronado, CA, 92178-9003.

A educação como mundo-vida: de professora à diretora escolar

Amarildo Jorge da Silva¹

Ana Oliveira Castro dos Santos²

Ricardo Roberto Behr³

Resumo: Neste artigo tem-se como objeto de análise as implicações entre o processo de aprendizagem pretérita e presente do sujeito e a gestão de uma unidade educacional de ensino fundamental. O objetivo principal do texto é analisar e interpretar a experiência vivida do fazer reflexivo exercendo o ofício de gestora numa unidade educacional de nível fundamental. Utiliza-se como arcabouço teórico alguns pressupostos da formação centrada na pessoa. O artigo é eminentemente qualitativo. A abordagem da pesquisa ancora-se no método de fenomenologia hermenêutica. Utiliza-se como procedimento de coleta de dados a técnica de entrevista em profundidade de três etapas. O resultado da análise e da interpretação da história de vida da gestora Carmem indica que a sua formação social e histórica tem implicações no seu modo de atuar profissionalmente. Indica também implicações noutros papéis que a referida diretora cumpre na sociedade mais ampla.

Palavras-chave: Processo; Aprendizagem; Gestão.

PALAVRAS INICIAIS

Os objetivos deste trabalho ancoram-se nas dobras do processo de descrição, de caracterização, de análise, de compreensão e de interpretação da experiência vivida do fazer reflexivo de uma diretora de escola do Ensino Fundamental e Pré-Escolar.

Através do enfoque fenomenológico, procurou-se entender o significado desta ex-

periência e como ela se manifesta para uma determinada consciência. Para tanto, a escola da entrevistada, deu-se em função da relação existente entre os membros de um grupo de estudos na área da Psicopedagogia. A paixão, o entusiasmo, a seriedade, e o embasamento teórico-prático, no pensar, no sentir e no agir de forma crítica e criativa demonstrada ao longo desses estudos, nos apontou alguém especial, singular e acima de tudo, admiravelmente comprometida e empenhada com a educação, nossa atriz social Carmem.

Carmem compartilha conosco sua experiência vivida no mundo-vida: a educação escolar. Num momento de extremo labor e correrias peculiares ao início de mais um ano escolar, ela abriu espaço e tempo para que, entre livros, cadernos, giz de cera e apontadores, fosse possível empreender um processo reflexivo sobre si mesma e sua práxis, por isso, expressamos desde já nossos agradecimentos.

PERSPECTIVA METODOLÓGICA

Buscar o significado da experiência vivida

de um gerente a partir de seu entendimento, a priori, foi caracterizado por muita angústia e dificuldade de se trabalhar com o método fenomenológico hermenêutico numa abordagem humanista compreensiva e construtivista. Em termos efetivos, a busca de compreensão do método fenomenológico deu-se no processo de elaboração do texto, no qual buscou-se o entendimento e o significado da experiência vivida do que representa ser um dirigente escolar (gerente). Isso remete ao pensamento de Merleau-Ponty (1999, p.1) reportando-se ao ser enquanto unidade básica da fenomenologia e o seu verdadeiro sentido. Para o autor, "a fenomenologia é o estudo das essências: a essência da percepção, a essência da consciência [...]".

Entende-se a fenomenologia enquanto possibilidade de pensamento, na qual

[...] o fenômeno pela consciência, enquanto fluxo temporal de vivências e cuja peculiaridade é a imanência e a capacidade de outorgar significado às coisas exteriores. [...] A fenomenologia é uma descrição da estrutura específica do fenômeno (fluxo imanente de vivências que constitui a consciência) e, como descrição de estrutura da consciência enquanto constituinte, isto é, como condição a priori de possibilidade do conhecimento, o é na medida em que ele, enquanto Consciência Transcendental, constitui as significações e na medida em que conhecer é pura e simplesmente apreender (no nível empírico) ou constituir (no nível transcendental) os significados dos acontecimentos naturais e psíquicos (HUSSERL, 1980, p.7).

Ressalta-se que o entender do significado fenomenológico está relacionado com a experiência vivida do ser, pois conforme o entendimento de Van Manen (1990), a experiência vivenciada é o ponto de partida e de chegada da pesquisa fenomenológica. O objetivo da fenomenologia é transformar a experiência vivenciada, em uma expressão textual de sua essência (de modo que o efeito do texto seja de uma só vez um reviver reflexivo e uma apropriação refletiva de algo significante: uma noção pela qual o leitor é intensamente reanimado em sua própria experiência vivenciada). Experiências vividas aglutinam significância hermenêutica à medida que nós, reflexivamente, as reunimos, dando memória a elas. Através de meditações, conversações, devaneios, inspições e outros atos interpretativos, nós atribuímos significação aos fenômenos vivenciados.

Van Manen (1990) observa que quando um fenomenologista pergunta pela essência de um fenômeno (uma experiência vivenciada) ela se torna não muito diferente de um esforço artístico, de uma tentativa criativa que de alguma maneira captura um certo fenômeno da vida em uma descrição linguística que é tanto holística e analítica, evocativa e precisa, quanto única e universal, poderosa e sensitiva. Assim, o tema apropriado para a investigação fenomenológica, é determinado pelo questionamento da natureza essencial de uma experiência vivenciada: um certo modo de ser no mundo, o que para Husserl (1980, p.10) se constitui num "certo modo de um ente ser visado pela consciência".

Por sugestão de Van Manen (1990, p.25), um dos aspectos do método fenomenológico é a identificação de temas. Segundo ele,

Temas fenomenológicos podem ser entendidos como as estruturas da experiência. Assim, quando nós analisamos um fenômeno, estamos tentando determinar o que os temas são, as estruturas de experienciar que compõem aquela experiência. Seria simplista, porém, pensar em temas como formulações conceituais ou declarações categóricas. Afinal de contas, é experiência vivida que nós estamos tentando descrever, experiência vivida não pode ser capturada com abstrações conceituais. Nesta pesquisa, a técnica utilizada foi a de campo. Como primeira fase dela, realizou-se uma pesquisa bibliográfica utilizando-se de publicações que fornecessem a fundamentação teórico-prática sobre a evolução do conceito de aprendizagem ao longo do tempo, aprendizagem de adultos, aprendizagem gerencial, bem como aspectos relacionados ao método fenomenológico hermenêutico que deu suporte à interpretação dos dados.

Em seguida coletaram-se dados primários sobre a experiência vivida de uma atriz social, exercendo o ofício de diretora escolar. Para a coleta desses dados foi enfatizado como se deu o processo de aprendizagem dessa atriz no exercício de sua função. Os estudos de natureza descritiva propõem-se investigar o que é determinado fenômeno, ou seja, a descobrir as características de um fenômeno como tal. Nesse sentido, são considerados como objeto de estudo uma situação específica, um grupo ou um indivíduo (RICHARDSON, 1999, p. 71).

Para entrevistar nossa atriz social, utilizou-se a técnica de entrevista sugerida por Seidman (1998), que foi desenvolvida em três etapas. Foram realizados então, três encontros com a entrevistada em seu próprio local de trabalho. O intervalo entre as entrevistas foi de uma semana seguindo a sugestão de Seidman (1998, p.15), já que o espaçamento de três dias a uma semana consiste em um tempo que no entendimento do autor, "é bom para o entrevistado refletir sobre a primeira entrevista, mas não é tempo o bastante para esquecê-la". [...] Para o entrevistador, esse tempo é bom porque "evita entrevistas idiossincráticas na qual o participante pode ter tido um dia terrível, estar doente etc."

No processo de coleta e registro dos dados, utilizaram-se gravações em áudio e anotações de campo, este processo foi complementado com a transcrição literal das gravações efetuadas, realizadas logo após as entrevistas. Observaram-se ainda, aspectos não-verbais subjacentes às referidas entrevistas.

No primeiro encontro, enfatizou-se o contexto da experiência através da reconstrução da história de vida da entrevistada. Essa entrevista teve duração de noventa e oito minutos. Seu objetivo principal foi contextualizar a experiência de vida da entrevistada que lhe permitiu ascender ao cargo de Supervisora Escolar, Diretora Geral e Diretora Pedagógica. Sobre o contexto é importante ressaltar o pensamento de Patton (*apud* SEIDMAN, 1998?, p.10) de

que, "[...] sem o contexto existe pouca possibilidade de explorar o significado de uma experiência".

No segundo encontro, destacou-se a experiência de Carmem como gerente-diretora de escola, os diversos procedimentos utilizados por ela no desenvolvimento do processo gerencial, os obstáculos, as dificuldades e as possibilidades de seu trabalho. Destacou-se ainda, algumas vivências com a sua rede de relacionamentos que tivessem uma relação direta ou indireta com a sua atividade gerencial. Utilizaram-se as seguintes questões norteadoras: O que você faz atualmente como diretora pedagógica? Em que consiste o seu trabalho gerencial? O que significa para você a atividade gerencial? Essa entrevista teve duração de noventa e seis minutos.

No último encontro, foi pedido para que a nossa atriz refletisse sobre o significado da experiência de ser gerente na sua vida pessoal, profissional, bem como na sua rede de relações e no seu contexto mais amplo. Essa entrevista teve duração de oitenta e cinco minutos. O objetivo principal desta entrevista foi a busca de significado na experiência vivida de ser gerente, bem como as conexões intelectuais e emocionais entre o trabalho gerencial e a vida pessoal de nossa atriz (entrevistada). Utilizaram-se as seguintes questões norteadoras: Como você compreende a atividade gerencial em sua vida? Que sentido isso tem para você? O que você acha mais desafiador na prática gerencial? Como você aprendeu a ser ge-

rente? Qual foi a sua maior dificuldade na transição de professora para diretora (gerente)?

A trajetória empreendida para a construção do texto fenomenológico, constitui-se de quatro momentos distintos que vão de encontro aos descritos por Bicudo (1997), que são:

- a) leitura da descrição espontânea, que teve como embasamento perguntas orientadoras;
- b) leitura do texto na íntegra para realizar o levantamento de temas;
- c) transformação de cada tema encontrado na descrição espontânea para o discurso fenomenológico;
- d) busca da essência ou estrutura.

Todos esses momentos serão relatados nas próximas seções. Para destacar a experiência de nossa entrevistada das citações diretas deste texto, optamos por utilizar-se do recurso itálico nas declarações de nossa atriz.

A EXPERIÊNCIA VIVIDA DO SER, DO FAZER E DO APRENDER GERENCIAL

Esta seção tem o propósito de empreender a compreensão da experiência gerencial de Carmem levando em conta a sua história de vida.

A experiência vivida como experienciada: o caminho para aprender, crescer e mudar vis-

lumbrando a busca de humildade e de sabedoria

Carmem nasceu na ilha de Santa Catarina e tem raízes culturais africanas e portuguesas. Durante sua infância, morou no centro da cidade. A partir dos nove anos começou a veranear numa praia localizada no norte da ilha e importante reduto da cultura açoriana. Mora lá até hoje.

"Jamais a natureza, reuniu tanta beleza [...] pedacinho de terra, beleza sem par [...]". Foi nesse pedacinho de terra, com praia de águas calmas e quentes que Carmem se estabeleceu. Tal como as águas da praia, seu ambiente familiar, de acordo com suas palavras, era muito calmo, tranquilo e com muita liberdade. Por consequência dessa liberdade fez muitos amigos. Sempre gostou de estar com as pessoas e lhe agrada muito participar do contexto social.

Seu pai foi e é seu grande modelo. Sua figura como Diretor de Ensino marcou profundamente a vida de Carmem. Para ela até hoje, ele é um espelho, um exemplo de liderança, autonomia, ética, de postura e principalmente, de humildade e sabedoria. Nos seus tempos de infância eles pouco se viam, pois o pai trabalhava nos períodos matutino, vespertino e noturno. No entanto, quando entrava na sala de seu pai, nossa atriz pensava: "um dia quero ter uma mesa como essa [...] tantos papéis, horários de aula, planejamento de ensino [...]".

Apesar dessa vivência, desse clima de direção escolar, Carmem nunca pensou em tornar-se diretora. Na verdade o seu grande desejo era tornar-se professora, por isso, foi pega de surpresa quando foi promovida para ser Diretora Escolar. Em suas palavras "ser professora foi sempre minha vocação", nossa atriz argumenta:

"desde minha infância sempre tive espírito de liderança. Todavia na escola eu sempre procurei ficar quieta, em meu canto, porém chegava um momento em que eu acabava tomando a iniciativa em relação às tarefas e às atividades do grupo".

Aprendeu sozinha a tocar violão e o faz desde os dez anos. Sempre gostou de música e seu gosto era tanto, que no colégio Menino Jesus onde estudou, aprendeu a tocar também escaleta, flauta e piano. Mais tarde utilizou-se da linguagem musical para ficar mais próximo das crianças e ministrar o ensino, num trabalho voluntário desenvolvido na escola onde seu irmão estudava. Começava então, sua carreira de professora. Aos dezesseis anos foi para a sala de aula propriamente dita, e desde de então, não saiu mais, exercendo funções como professora, supervisora e atualmente como diretora pedagógica. Acrescenta que depois do seu casamento, dar aulas particulares, foi uma fonte de renda significativa.

Em sua trajetória de formação acadêmica, cursou o Núcleo Comum Aprofundamento em Ciências no segundo grau. Iniciou Nu-

trição em nível de graduação mais não concluiu o referido curso. Nessa fase, ministrou aulas de música para crianças e depois de ciências numa escola da rede municipal. Mais tarde cursou e concluiu a Licenciatura em Pedagogia.

Depois de formada, foi trabalhar numa grande escola estadual de Florianópolis tornando-se supervisora da escola de primeira a quarta série, durante um ano. Em suas palavras,

“acabei sendo supervisora. Esse é um capítulo no meio da minha história que deixou muitas marcas. Para mim foi horrível, foi um ano que eu não via a hora de acabar. No entanto, hoje reconheço que essa experiência constitui-se na sustentação para que eu possa enfrentar os problemas que surgiram na direção de minha escola. Através dela aprendi quase tudo sobre direção escolar e relacionamento com as professoras, e isto tem me ajudado de modo efetivo na direção de minha escola. As dificuldades que enfrentei foram advindas da minha falta de preparação, pois fui promovida de professora da pré-escola para supervisora de primeira à quarta série”.

Após um ano exercendo a função de supervisora, a nossa atriz deixou a escola pública com o projeto de montar a sua própria escola. Apesar de seu pai não ter nenhum envolvimento pedagógico na direção de sua escola, foi dele a idéia de criá-la. A idéia nasceu, de acordo com as

palavras da entrevistada, dessa forma:

“de origem humilde, meu pai construiu com muita dificuldade a segurança financeira da família. Trabalhou muito e estudou fazendo muitos sacrifícios. Um deles, por exemplo, era ir caminhando do bairro da Prainha, no centro da cidade, até a Carvoeira para frequentar a Universidade Federal. Quando meu pai aposentou-se, teve a iniciativa de encaminhar os filhos, queria que fossem gerentes e não empregados. Por isso, aplicou suas economias para que os filhos fossem independentes. Montou negócios próprios para todos nós: para o odontólogo, montou um consultório; para o professor de Educação Física, academia de musculação; para o irmão mais novo uma empresa de informática e para mim, professora, uma escola, que existe desde 1994.”

A escola foi montada na casa onde Carmem morava, pois, de acordo com seu pai, se a escola não desse certo, a casa poderia se alugada. Atualmente, esse fato, consiste em um diferencial, pois, a escola tem um formato escola-casa, aconchegante, diferente, personalizado.

Ao falar do exemplo de personalidade forte que seu pai representa, Carmem diz que sua mãe mostra o reverso da moeda, ou seja, é uma pessoa dócil, fácil de lidar, que tem facilidade de estabelecer relações de amizade com os outros, de socialização. Para ela, sua mãe é seu modelo de persistência e tenacidade. Relata que mesmo tendo dificul-

dade para enxergar, ela nunca viu ou ouviu sua mãe reclamar.

Contou também que seu esposo sempre apoiou. Quando montaram a escola ele foi durante seis anos, o contador e administrador da escola. Foi muito compreensivo com ela, durante os dois primeiros anos de funcionamento da escola, que absorveu todo o seu tempo e dedicação. Atualmente, a entrevistada conta com uma sócia que compartilha com ela as questões administrativas, bem como as questões pedagógicas. Isso tem lhe permitido ter mais tempo para dedicar-se a sua família e aos trabalhos voluntários e viver melhor sua religiosidade. Acredita que, associando sua personalidade forte, sua conduta autônoma e sua religiosidade, poderá prestar bons serviços à comunidade.

Ao falar de sua relação com os aspectos econômicos e financeiros, observou que tem investido muito na escola, e que geralmente seu rendimento é menor em relação àquele que recebia como funcionária pública. Ao longo do tempo, foi aprendendo a separar a questão profissional da questão familiar. Saliencia sua dificuldade em dizer não, principalmente atuando como diretora escolar.

Como aspecto negativo de sua experiência como supervisora e como gerente da sua escola, argumentou que seu maior defeito foi ser centralizadora e naturalmente muito mandona. Tem refletido sobre suas atitudes centralizadoras, bem como sobre a ques-

tão de autoridade, responsabilidade e principalmente sobre a questão de confiar de modo integral nas outras pessoas que fazem parte de sua rede de relacionamentos (sócia, marido, filhos, alunos, educadores, educadoras, membros da igreja, membros da comunidade etc.). Carmem conclui refletindo que um dos requisitos para ser uma diretora eficiente é a humildade, pois, esta atitude ajuda a conquistar as pessoas no ambiente de trabalho, dentre outras coisas.

Com respeito à formação de seu quadro docente, destacou que no início da escola, as educadoras contratadas não tinham experiência e nem formação de terceiro grau. O quadro foi formado durante o processo e que a princípio tudo dependia dela, por isso, ter desenvolvido sobremaneira o seu lado centralizador.

Sobre as tarefas da escola, Carmem disse que durante dois anos fez a faxina. Começou a delegar e que não deu certo, faziam tudo errado, em função dos erros, voltou a centralizar e a não confiar, abraçando tudo, para que ninguém fizesse nada errado.

Salientou que nos primeiros cinco anos da escola ela e a empresa se confundiam. Hoje, consegue separar o que é pessoa jurídica e sua atribuição, de sua pessoa física. Aduziu que nas atividades da escola procura ser justa, jamais procurou utilizar dois pesos e duas medidas. Explícita que o fato de não ter medo de dizer o que pensa, tem lhe ajudado na direção e condução da escola, pois, considera, que apesar de ser uma escola

pequena (cento e quarenta alunos) é uma instituição de ensino, e como tal, possui normas, valores e uma cultura que deve ser respeitada pelos seus usuários. Salienta que tanto os educadores como as educadoras que trabalham na sua escola viram-na ministrando aulas, ou seja, antes de ser só diretora, ela também foi professora e isso lhe dá mais credibilidade como diretora.

A aprendizagem a partir da experiência, permite a Carmem argumentar, com seu quadro docente com relação ao ensino e a pesquisa, com experiência de causa. A fala da entrevistada vai de encontro com o pensamento de Rogers sobre tornar-se pessoa, de Van Manen sobre tornar-se ser humano e de Berger e Luckmann sobre papéis. Para Rogers (1997), todo o indivíduo sente necessidade de buscar a si mesmo e de tornar-se ele próprio. Cada passagem da vida, cada experiência vivida contribui para se tornar um ser humano melhor. De acordo com Van Manen (1990), a pessoa não nasce ser humano, ela se torna humana. O real ser humano é aquele que passa por um processo. Berger e Luckmann (1985, p. 103) sobre o desempenho de papéis dizem:

[...] ao desempenhar papéis, o indivíduo participa de um mundo social. Ao interiorizar estes papéis, o mesmo mundo torna-se subjetivamente real para ele.

Nossa atriz enfatizou também que, caso a escola venha a não dar certo, ela se garante financeiramente ministrando au-

las particulares. A outra parte de seu tempo será investida em trabalhos comunitários. A religião ajuda a consolidar essa idéia, um desejo latente, pois, desde muito pequena já gostava de prestar solidariedade. Enfatiza que quando tinha treze anos ganhou algum dinheiro do seu pai no natal. Usou este dinheiro comprando presentes para crianças carentes. Este veio de voluntariedade é algo muito forte, que geralmente vem à tona. Nutre ainda, o desejo de voltar a trabalhar na escola pública. Gostaria de contribuir com ela, pois sabe que a escola pública precisa de educadores comprometidos seriamente com a questão da educação.

Ao falar de sua religiosidade disse que aos catorze anos em função de traumas da infância teve problemas emocionais e espirituais. Uma amiga levou-a para assistir uma palestra sobre o movimento espírita. Desde então esta tem sido a sua religião. Salienta que encontrou harmonia nessa religião, tendo em vista que esta trabalha austeramente a questão de valores e regras de conduta na sociedade. Neste período fez diversos trabalhos voluntários em creches e outras instituições filantrópicas. Foi com base nessa experiência que decidiu trabalhar na Escola Pública. No começo de sua carreira como educadora de ensino infantil trabalhou na escola pública e na sequência veio trabalhar no Instituto onde seu pai era diretor.

Ainda sobre religiosidade, ressalta que

sua religião procura ensinar valores perenes e que a vida é nossa caixa de ressonância. Em suas palavras "a vida é um espelho, ela dá de volta o que tu és". Com relação à amabilidade no tratamento com as outras pessoas, lembrou a regra de ouro, ou seja, colhemos aquilo que plantamos, nem mais, nem menos. Enfocou também que o ser humano não é perfeito, e em função dessa imperfeição, deve ser equilibrado e misericordioso.

"Aprendi que devemos aceitar as pessoas como elas são. Esta postura de empatia tem me ajudado na direção da escola, pois todas as crianças e seus respectivos pais, possuem personalidades diferentes. Aqueles pais com os quais é mais difícil tratar, levo em conta o fato de serem humanos e imperfeitos".

Ainda para a nossa atriz:

"Tenho uma outra característica forte, marcante: sou eu mesma e gosto de dizer o que penso, expressar minha própria opinião. Meu pai foi a pessoa que me ensinou e me incentivou a ter minha própria personalidade. Defendo sempre meus pontos de vista, respeito os outros, e aprendi com o tempo, a não ter medo da crítica. Quando crítico, por exemplo, procuro fazê-lo a um fato, não à pessoa. Detesto falsidade. Também não gosto de ficar sozinha, a solidão me incomoda. Por isso, sempre tive namorado. Gosto de conungar com os outros, de me sentir amada".

O medo de ficar sozinha deve-se ao fato de seus irmãos mais velhos a excluírem. O trauma e o medo da solidão relaciona-se com o que era dito pelos irmãos ao afirmarem que ninguém gostava dela, que tinham achado ela numa lata de lixo. Observa que este fato marcou sua infância e lhe trouxe problemas emocionais na adolescência. Acrescenta que procurou orientação com pessoas amigas, pois, neste período de sua vida, tinha uma baixa autoestima, problema superado hoje.

A experiência de ser gerente: a franqueza e a transparência como código de conduta, de autodesenvolvimento e de auto-realização

Ao discorrer a respeito de sua experiência como gerente, Carmem confirmou o aprendizado de sua experiência de supervisora escolar como um marco significativo em sua vida. Propriamente sobre gerenciamento, ela relata que começou aos dezesseis anos, dada sua capacidade espontânea para liderança. Nessa época já participava do grupo espírita de jovens, fazendo parte da coordenação de encontros regionais e atuando como coordenadora musical em um programa de evangelização.

Nossa atriz ressaltou que foram estas experiências que permitiram a sua atuação como líder, planejando, organizando e avaliando a realização de atividades diversas. O ensino de música e sua importância no processo de evangelização, também fizeram parte dos desdobramentos do processo de liderança.

As portas da Escola de Aplicação foram abertas para Carmem devido ao seu desempenho como organizadora e coordenadora voluntária do programa musical para evangelização realizado num grupo de jovens. A diretora da escola conhecia esse trabalho e convidou-a para trabalhar na instituição como supervisora escolar. Antes, porém, havia sido professora da pré-escola na referida instituição. Ganhou destaque nas reuniões escolares, participando das discussões e dos grupos de estudos. O fato de ter concluído o curso de Pedagogia também se constituiu um fator decisivo para sua ascensão profissional.

A diretora da escola de aplicação também foi mentora de Carmem, uma pessoa muito importante, uma peça chave. Nas palavras de Carmem:

“Meu pai era importante para mim como postura de uma direção de ensino, mas Lúcia foi meu espelho em termos de como conduzir a direção de uma escola. Em se tratando de direção escolar, Lúcia representa o meu modelo ideal, pois ela é um ser humano espetacular: sua postura, sua ética, sua tranquilidade, seu conhecimento demonstrado, Lúcia foi muito importante para mim. Enquanto fui supervisora eu errei demais, por não dispor de preparação, mas sempre dei o melhor de mim, tentei desempenhar a função da melhor forma possível. Refletindo sobre este período, hoje, tenho consciência que foi de muito aprendizado apesar de na época ter sido frustrante”.

Fica evidente que Carmem não planejou ser supervisora escolar. A primeira vista ficou muito confusa, porém, a imagem de seu pai como diretor, a lhe lembrar que era uma oportunidade e que ela tinha capacidade, a fez encarar o convite como um desafio. Esta reflexão levou a entrevistada a aceitar a promoção, tendo em vista que se ela não conseguisse, teria adquirido alguma experiência. Ter sido promovida para ocupar o cargo de supervisora foi para ela, uma experiência muito triste, pois

“não tinha condições e nem o preparo que eu tenho hoje, me faltava a experiência, até então eu estava dando aula para educação infantil e de quinta a oitava série, eu não dava aula de primeira a quarta série, e fui ser supervisora de primeira a quarta, de professoras com mais tempo de magistério e mais experiência em administração escolar. Dessa forma, fui jogada no rolo, foi muito ruim para mim, foi uma frustração muito grande, pois eu sentia que faltava a experiência e o conhecimento de professora de primeira a quarta série”.

Esta passagem ratifica o aprendizado através da experiência com erros e acertos descrito por Rogers (1997) anteriormente. Ratifica também o pensamento de Van Manen (1990) de tornar-se ser humano no processo vivencial e experiencial.

Ainda com relação a experiência no cargo de supervisora, a entrevistada enfatizou com veemência que sua dificuldade de deu-se principalmente pela falta de ex-

periência e de conhecimento prático. Esta passagem reforça o pensamento de Hill (1993) sobre as dificuldades encontradas pelos gerentes no processo de transição de produtor para gerente.

No que diz respeito ao relacionamento com as professoras por ela lideradas, Carmem disse que foi terrível e que algumas pessoas, observando a sua falta de experiência, causaram-lhe de modo proposital, vários problemas. Relata que por desconhecer totalmente a prática de alfabetização de primeira a quarta série, obrigou-se a ouvir as professoras que tinham experiência. Observa que sofria da síndrome do domingo à tarde, pois pensar em ter que na segunda de manhã enfrentar as dificuldades da sua inexperiência e a maldade dos invejosos, lhe causava uma sensação de mal estar. Mesmo assim, quando montou a sua escola, relembra em tom divertido, já estava calejada e preparada para as situações cotidianas de uma escola de educação infantil e ensino fundamental.

Considera que naquele período em que foi supervisora, além das dificuldades da atividade de supervisão, deparou-se ainda com uma questão pessoal, pois, naquele período morava muito longe e tinha que levantar muito cedo para levar seus filhos ao colégio. Enfatiza que naquele ano fez muito frio, e o fato de ter que acordar as crianças muito cedo lhe causou mais trauma ainda.

A rápida ascensão profissional de Carmem pode ser relacionada ao seu espí-

rito de liderança. Para ela, ser um líder efetivo representa:

“ser um espelho, pois, precisa dar exemplo aos liderados. Também está ligado à capacidade de influenciar os outros, pois, provoca reações comportamentais naqueles que estão ao seu redor. Dessa forma, a recompensa vem através dos resultados positivos que são alcançados. Tem que agir como motivador e inspirador, coordenando as atividades e articulando ações para que as coisas aconteçam. Como diretora, devo coordenar e articular os saberes do meu quadro docente. O diretor de escola enquanto líder tem que ter metas, saber aonde quer chegar, traçar um caminho, assumir riscos, tomar decisões e ser responsável por aquilo que faz”.

Fica evidente com a observação acima, a importância de se ter claro os propósitos norteadores da direção de uma escola. A efetividade da liderança segundo Carmem, também está ligada à capacidade do líder em lapidar os fatores contextuais adequando-os e adaptando-os aos objetivos traçados, saber priorizar, ter clareza de propósito, fazer uma coisa de cada vez.

O aprendizado gerencial, em se tratando de pessoas, deve ser norteado por princípios e valores que direcionam a própria vida. Para ela, o grande aprendizado que a vida nos oferece, refere-se a ter, desenvolver e manter a paciência, a calma e a tranquilidade nas situações de tribulação. O líder deve assumir o grupo e ser responsável pelos resultados, sejam eles, favoráveis ou

não: construir junto com o grupo, ouvir o que as pessoas têm a dizer, saber o porquê das ações, das normas e das práticas quotidianas.

Conforme declaração da entrevistada, no começo de sua escola buscou inspiração numa diretora concorrente, que a ajudou principalmente em termos da gestão administrativa. Deparou-se com a seguinte questão:

“agora, eu sei dar aula, porém, como vou fazer com as questões de direção e gerenciamento da escola? A atitude da diretora Cláudia, eu jamais esquecerei, foi um gesto muito importante para mim, um gesto muito bonito e muito compreendido, um gesto muito nobre. Em suma, três exemplos nortearam minha carreira e minha vida: meu pai com a questão de ética, conduta e de valores, Lúcia na questão pedagógica, administrativa e de supervisão escolar, Cláudia na questão administrativa”.

A entrevistada observa que começou sua escola com doze alunos e no final do ano de 2001 contava com cento e quarenta e seis, e um quadro docente de dezesseis educadores. Em suas palavras:

“ fui ao longo do tempo e gradativamente construindo a escola e a sua cara: educação infantil e fundamental, instituição de ensino, não é uma creche. A cara da escola foi construída pela minha aptidão com a educação, pelo prazer. Ser gerente-proprietária é diferente de ter um emprego, é fazer aquilo que a gente gosta

e naturalmente atender às necessidades da comunidade. A implantação e implementação de primeira à quarta série, foram por orientação de meu pai. Nossa escola segue a linha sócio-histórica ou sócio-interacionista de Vygotsky”.

Carmem enfatiza a idéia da importância do aprendizado a partir do social, e que se deve considerar que cada aluno aprende de determinada maneira em função do contexto da aprendizagem. Ela salienta que a educação representa a essência de liberdade e cidadania. A educação não se dá apenas em quatro paredes. A educação é um processo social que influencia e é influenciado pelo meio ambiente, ou seja, pelo contexto social e natural. Ressalta a importância de trabalhar por projetos e a necessidade de se desenvolver um trabalho interdisciplinar, pois, "meu quadro docente está iniciando e aprendendo trabalhar com projetos".

Quanto à mudança pessoal afirma que o trabalho de gerenciamento na escola tem lhe ajudado a reduzir sua ansiedade. Continuando declara:

“tenho aprendido a saber esperar. Negativamente posso dizer que o fato de estar sempre exigindo demais de mim mesma tem interferido muito na minha vida familiar. Delegar e descentralizar têm sido o grande desafio, ou seja, tem sido muito difícil. Sinto-me frágil principalmente com a questão de espelho, imagem pública. A parceria com o sindicato das escolas particulares foi muito

importante e vital na consolidação da escola, permitindo acesso a atualização e assessoria para a sua gestão. Ser líder tem seu lado positivo e negativo: positivo porque ninguém manda em mim! A melhor coisa é não ter chefe, mas ao mesmo tempo tu queres um porto [...]”.

Por fim, ser avaliada segundo ela, era algo que a deixava inquieta, pois,

“ninguém me avaliava, eu fazia auto-avaliação, mas era incômodo. Hoje, as professoras me avaliam criticamente, resultado de que nos últimos três anos eu tenho delegado mais responsabilidades. A nova sócia assumiu parte da responsabilidade da Direção da Escola. A escola começou a funcionar bem quando comecei a não ter mais medo de que ela fracassasse! [...] manter a humildade é ter consciência do que sabemos e do que desconhecemos”.

Em se tratando do significado da experiência gerencial, Carmem relatou que o grande desafio do aprendizado gerencial é continuar sendo gerente.

Gerenciar envolve nossa capacidade de aprender constantemente. Aprendeu a ser gerente aliando teoria e prática. O próprio dia-a-dia da escola e os constantes requerimentos da educação fizeram-me esbarrar num nível de conhecimento que precisava de atualização. Queria mudar, sair da mesmice, crescer. Assim, decidi cursar a Pós-Lato Sensu em Psicopedagogia e me sinto

uma criança entrando na escola pela primeira vez.

Em relação à mudança pessoal relacionada a atividade de liderança, Carmem acrescenta que

“[...] se eu voltar a dar aula, meu desempenho será diferente e melhor, em função da experiência gerencial. Gerenciar envolve muita organização e responsabilidade, temos que ter uma visão muito grande, ou seja, capacidade de entender o todo, bem como as partes. Na escola, estamos investindo na qualificação docente, temos os nossos grupos de estudos visando melhorar o nosso desempenho enquanto educador e também enquanto ser humano. Eu não teria dificuldade em voltar a ser professora. Continuo lecionando música, imagino a sala de aula, e o fato de trabalhar com os aspectos pedagógicos, jamais deixei de estar em contato com a sala de aula. Tenho paixão por dar aula. O mais importante é ser um bom profissional, seja como professor, gerente, faxineiro, não importa, o que vale, é ser bom naquilo que se faz!”

Na avaliação de Carmem o líder centralizador tem pouco tempo para exercer outros papéis, principalmente o papel na família. Mesmo assim,

“ser gerente me ensinou a ser precavida, buscar alternativas, capacidade de avaliar e de decidir sobre aquilo que julgo ser o melhor para a minha vida. Gerenciar implica ter que escolher, ter que decidir e que toda decisão depende de alguma exclusão. Aprender a ser

gerente não é um processo tranqüilo, pelo contrário, é doloroso e interfere na questão pessoal. É um processo de construção constante, um mergulhar na realidade e que conduz à maturidade”.

“A formação em Pedagogia me deu a condição para ser diretora, todavia contribuiu muito pouco na questão do gerenciamento efetivo. O fato de a organização ser própria me possibilitou um aprendizado diferente daquele no qual temos um chefe nos cobrando. O meu chefe na verdade são os nossos usuários. Considerando a necessidade de nossos usuários, priorizamos onde e como investir na escola. Ser competente naquilo que se faz, independe de ter curso superior ou não”.

“O aprendizado como gerente me ensinou a ser conservadora quando se trata de investimentos financeiros. O tratamento pessoal e respeitoso é de fundamental importância no relacionamento com os alunos e com os pais. Minha postura enquanto gerente é dar a cara para bater e ter consciência do porquê das coisas. É importante reconhecer quando estamos metendo os pés pelas mãos”.

Neste último encontro, Carmem salientou que as conversas consistiram em momentos de reflexão e de paradas para pensar. Vivenciou um misto de sentimentos: ao mesmo tempo em que sentiu orgulho ao ver o quanto cresceu como profissional e como pessoa, sentiu angústia em relembrar seus erros e desacertos. Nunca tinha pa-

rado para refletir sobre o "eu gerente", as preocupações, os problemas do ofício. Ressaltou ainda que, falar sobre qualquer tema em educação, ou sobre o dia-a-dia da escola, consiste em uma tarefa relativamente fácil, mas falar de si mesma é algo que a deixou um tanto quanto incomodada, se sentindo exposta, pois, considera que se mostrar é difícil. Por outro lado, a experiência de fazer parte de um trabalho acadêmico foi desafiadora!

IDENTIFICANDO OS TEMAS

Na construção do significado e da essência da experiência vivida de nossa entrevistada, a leitura e a releitura do material coletado pelas entrevistas e anotações de campo foram fundamentais para encontrar categorias e temas. Neste sentido Coffey e Atkinson (1996) salientam que os dados coletados são dispositivos heurísticos para descoberta das essências e que devem ser pensados de forma dialógica para gerar idéias coerentes com esses próprios dados. Esse processo indica que há relação forte e intrínseca entre a coleta de dados, a análise e a interpretação: essas etapas não são distintas, mas guardam uma inter-relação dinâmica e circulam entre si.

A seleção dos temas foi realizada de maneira holística, conforme Van Manen (1990), pois a partir do texto na íntegra se pergunta "qual a sentença na frase que pode capturar o significado fundamental do texto no seu todo?". Levando em conta o pensamento de Van Manen sobre tema

e usando a abordagem holística, foram obtidos os temas que nortearam a construção deste texto.

Ainda de acordo com Van Manen (1990) a análise temática é uma simplificação, é uma fase extremamente importante porque envolve síntese e criatividade que descreve um aspecto da estrutura da experiência vivida. A análise temática é sempre um processo de redução, ela não consegue recuperar o todo, fazer uma ligação fiel com a complexidade da realidade. Em última instância o projeto de reflexão e explicação fenomenológica é efetuar um contato mais direto com a experiência como vivida. E, ainda o significado ou essência de um fenômeno nunca é simples ou unidimensional. O significado é multidimensional e multiconfigurado. Fazer pesquisa nas ciências humanas é estar envolvido com a construção artesanal do texto. Assim, na pesquisa fenomenológica, o propósito da reflexão é experimentar compreender o significado essencial de alguma coisa. A percepção da essência de um fenômeno envolve um processo refletidamente de apropriação, de clarificação e de confecção explícita da estrutura do significado da experiência vivida. No caso desta pesquisa, vários temas foram identificados, conforme apresentados a seguir, todavia, o tema mais freqüente foi sobre a questão da humildade, que no dizer de Carmem

"temos que ter a capacidade de estar abertos para podermos aprender, e somente com uma

postura humilde podemos efetivamente estar abertos para o aprendizado". Ela enfatizou nas três entrevistas que sem humildade, primeiro, não se consegue aprender o necessário e segundo, que sem conhecimento (os diversos saberes) não se chega a lugar nenhum".

Um aspecto ligado à humildade enfatizado por Carmem é o referente à religiosidade, pois segundo seus preceitos acredita que

"devemos dar o exemplo enquanto líder, porém, por sermos seres humanos, sujeitos a cometermos erros, devemos estar abertos e sermos flexíveis, e neste caso, somente a pessoa humilde pode adotar este tipo de postura".

Ainda sobre humildade é interessante observar no dizer de Kierkegaard (1979, p. 35) o que ela representa:

A diferença infinita de natureza entre Deus e o homem, eis o escândalo cuja possibilidade nada pode afastar. Deus faz-se homem por amor e diz-nos: Vede o que é ser homem, mas acrescenta: tomai cuidado, porque ao mesmo tempo sou eu Deus [...] e bem-aventurados os que não se escandalizam de mim. E ele reveste, como homem, a aparência dum humilde servo, é para que essa humilde extração a todos manifeste que nunca devemos julgá-los excluídos de nos aproximarmos d'Ele, que para isso não é necessário prestígio ou crédito. Com efeito, ele é humilde. Olhai para mim, diz, e vinde convencer-vos do que é ser homem, mas tomai cuidado também, porque ao mesmo tempo eu sou Deus [...] e bem-aventurados aqueles que não se escandalizam de mim. Ou in-

versamente: Meu Pai e eu somos um só, e contudo eu sou este homem de nada, este humilde, este pobre, este desamparado, entregue à violência humana [...] e bem-aventurados aqueles que não se escandalizam de mim. E este homem de nada que sou é o mesmo que faz que os surdos ouçam, que os cegos vejam, caminhem os coxos, e se curem os leprosos e ressuscitem os mortos [...] sim, bem-aventurados os que não se escandalizam de mim.

Com respeito ao tema dar exemplo, pode-se afirmar com base na frase de Escrivão (1995) que alcançar a legitimidade só pelas palavras é tarefa de pregador, não de gerente. No entendimento de Carmem, a aprendizagem

“[...] dá-se principalmente em função de nosso interesse individual e também através daquelas pessoas que representam um padrão a ser modelado, todavia, o exemplo pela prática, e pela reflexão, deve nortear o trabalho e a postura do líder. O gerente não inspira confiança se sua prática é diferente da sua fala. Em outras palavras, os liderados não escutam o que você fala, escutam o que você faz. O que se faz, é muito mais efetivo e inspirador do que o que se diz, pois, uma ação é muito mais representativa do que mil palavras”.

Quanto ao tema confiança a entrevistada relatou que tem aprendido com o tempo a confiar de maneira integral nas pessoas que lidera.

“O aprendizado que obtive no meu primeiro ano como supervisora escolar, em especi-

al, o que foi aprendido com os muitos erros cometidos, tem me ajudado a tornar-me uma pessoa mais flexível, mais aberta, mais confiante, mais humana e menos centralizadora. Através do aprendizado com a experiência vivida daquele meu primeiro ano como gerente, tem me permitido compartilhar poder e responsabilidade com minha equipe de trabalho, bem como, com minha rede de relacionamentos”.

Este ponto ressaltado pela entrevistada corrobora sobre-maneira os pressupostos de Hill (1993) sobre os novos gerentes. Já a visão da entrevistada sobre confiança, vai de encontro com o pensamento de Rogers (1983) ao afirmar que a prática, a teoria e a pesquisa deixam claro que a abordagem centrada na pessoa baseia-se na confiança em todos os seres humanos e em todos os organismos.

Sobre o tema experiência Rogers (1983, p. 22) salienta que sente a necessidade de tentar algo novo. Para ele, talvez a principal razão que o leva a arriscar seja a descoberta de que, ao fazer algo, aprende, errando, ou obtendo êxito. Considera que aprender, e especialmente aprender com a experiência, tem sido um elemento fundamental que faz com que sua vida valha a pena. Tal aprendizado o ajuda a crescer. Por isso, continua a arriscar. A observação da entrevistada sobre a experiência e a questão de correr riscos, reforça de modo intenso as palavras de Rogers. Literalmente ela disse que

“agir de forma humilde nos

permite correr riscos e aprendermos algo novo. A experiência tem me possibilitado um aprendizado efetivo, não repetitivo, e este aprendizado tem me influenciado a arriscar e desenvolver novos projetos profissionais, bem como, novos projetos pessoais. Estar vivo envolve riscos, significa agir de modo incerto, significa estar comprometido com a vida”.

Um outro aspecto ressaltado pela entrevistada com relação ao tema experiência refere-se à questão de comunicação empática tão necessária para o gerenciamento administrativo e pedagógico de uma escola de ensino infantil e de ensino fundamental. A experiência, nos seus oito anos como diretora administrativa (seis anos) e diretora pedagógica (dois anos) tem lhe ensinado muito sobre a importância da comunicação e da linguagem.

Linguagem e comunicação representam outros temas que pôde ser identificado, os quais consideramos de grande importância para o processo de gerenciamento efetivo, bem como, no desempenho dos diversos papéis que assumimos em nossa vida. A respeito de comunicação e linguagem, Capra (1996, p. 226, grifo nosso) reportando-se a teoria de Santiago de Humberto Maturana e Francisco Varela, enfatizam que nossas distinções lingüísticas não são isoladas, mas existem na rede de acoplamentos estruturais que continuamente tecemos por meio do languageamento. O significado surge como um padrão de relações entre essas distinções lingüísticas, e, desse modo, exis-

timos num domínio semântico criado pelo nosso languageamento. Finalmente, a autopercepção surge quando usamos a noção de um objeto e os conceitos abstratos associados para descrever a nós mesmos. Desse modo, o domínio lingüístico dos seres humanos se expande mais, de modo a incluir a reflexão e a consciência.

Capra (1996, p. 227) enfatiza sobre distinções lingüísticas que

“a unicidade do ser humano reside na nossa capacidade para tecer continuamente a rede lingüística na qual estamos embutidos. Ser humano é existir na linguagem. Na linguagem, coordenamos nosso comportamento, e juntos, na linguagem, criamos o nosso mundo. O mundo que todos vêem, não é o mundo, mas um mundo, que nós criamos com os outros. Esse mundo humano inclui fundamentalmente o nosso mundo interior de pensamentos abstratos, de conceitos, de símbolos, de representações mentais e de autopercepção. Ser humano é ser dotado de consciência reflexiva: à medida que sabemos como sabemos, criamos a nós mesmos”.

Por fim, baseada no pensamento vygotskyano a entrevistada diz que "o ser humano é fruto principalmente de seu contexto, de sua capacidade inata e da relação entre ambos". Essas afirmações corroboram de modo contundente, com as especulações teóricas e com a importância deste tema na prática de uma liderança efetiva, atuando como líder, administrador, professor, pai ou qualquer papel que tenhamos que assumir.

PALAVRAS FINAIS: ANÁLISE DOS EXCERTOS E REFLEXÕES FINAIS

Falar em fenomenologia, viver uma experiência de pesquisa fenomenológica, nos aponta um veio metodológico que rompe com a linearidade unidirecional, cartesiana e racionalista que separa sujeito e objeto, espírito e matéria, razão e emoção, corpo e alma. Sob a perspectiva fenomenológica, o sujeito e seu contexto não existem de forma autônoma ou independente um do outro, por isso, "o ato de pesquisa fenomenológica visa compreender o vivido e transcender o empiricamente dado" (BICUDO, 1997).

Com base neste vivido, alguns aspectos teóricos estudados e discutidos sobre Aprendizagem gerencial puderam ser constatados nas reflexões deste trabalho.

O primeiro deles, diz respeito a mentoria. Para aprender a ser gerente, Carmem buscou mentores, modelos que a ajudaram sobre-maneira a construir o processo de gerenciamento de sua escola. Esses mentores promoveram o desenvolvimento dela tanto no aspecto individual, quanto no aspecto profissional. Ainda hoje são referenciais de conduta para ela.

O segundo, pode ser relacionado à questão do processo de participação periférica legítima. De acordo com os estudos de Gherardi, Nicolini e Odella (1998), o processo de participação periférica legítima não é automático e não é meramente individual ou técnico: depende do grupo. Mes-

mo assim, o indivíduo também tem uma participação nesse processo a qual se dá de forma dialógica, através do uso da linguagem. Por outro lado, não basta apenas ao indivíduo saber fazer. Ao grupo cabe deixá-lo desempenhar sua função, reconhecê-lo enquanto tal e atribuir a ele a possibilidade de fazê-lo.

A falta de legitimação de Carmem enquanto supervisora escolar tornou o desenvolvimento de seu fazer pedagógico inviável causando a ela grandes frustrações. Por outro lado, mesmo assim, conseguiu adquirir alguns conhecimentos relacionados ao dia-a-dia da escola, os quais foram fundamentais posteriormente, no desenvolvimento da direção de sua escola. Fica evidenciado então, que a aprendizagem não é um processo meramente individual, cognitivo ou de mudança comportamental. Ao contrário, está intrinsecamente relacionado ao contexto social.

Esse fato aponta para uma questão que precisa ser urgentemente discutida e repensada nos cursos de graduação: quais os princípios norteadores dos currículos e programas desses cursos? É possível estabelecer a relação teoria e prática nos processos de aprendizagem? Em que medida a experiência tem sido incorporada nos processos de ensino e de aprendizagem? Quais os limites e possibilidades de processos de ensino que ensejem a reflexão crítica e a construção do conhecimento?

A rede de relacionamentos também pode

ser uma fonte de aprendizado e crescimento profissional. O entorno (outras escolas), clientes, fornecedores podem ser uma fonte de aprendizado profícuo à medida que servem como fomentadores de um processo de reflexão-ação.

A educação formal, os cursos de atualização também têm o seu lugar na aprendizagem gerencial. Apesar de, no início de sua carreira profissional, Carmem não haver conseguido aliar teoria e prática, ou seja, aliar os conhecimentos formais adquiridos na universidade as situações concretas de seu fazer profissional, atualmente, sente a necessidade premente de atualização e crescimento intelectual investindo para isso, num curso de especialização.

O processo de liderança também traz mudança pessoal a ponto de afirmar que *"ser gerente fez a minha vida e a modificou, nunca mais serei a mesma pessoa!"*

Para aprender, é preciso ter flexibilidade para mudar a partir do aprendido. Portanto, aprendizagem gerencial envolve:

- a) interesse individual;
- b) mentoria;
- c) processo de reflexão-ação.

A essência do trabalho de liderança efetiva está em ouvir e ajudar os outros. Nele, a linguagem é fundamental. O diretor não é mais aquele que controla as atividades, mas aquele que age como facilitador auxiliando o grupo a atingir seus objetivos.

Artigo recebido em: 17/10/2005.

Aprovado para publicação em: 24/07/2006.

The education as world-life: of professor to school principal

Abstract: In this article it is had as analysis object the implications between the process of past and present learning of the subject and the administration of an educational unit of basic teaching. The main objective of the text is to analyze and to interpret the lived experience of doing reflexive exercising manager's occupation in an educational unit of basic level. It is used as framework theoretical some presupposed of the formation centered in the person. The article is eminently qualitative. The approach of the research is anchored in the method of phenomenological hermeneutic. It is used as procedure of collection of data the interview technique in depth of three stages. The result of the analysis and of the interpretation of the history of manager's Carmem life it indicates that its social and historical formation has implications in its way of acting professional. It also indicates implications in another papers that referred director executes in the widest society.

Keywords: Process; Learning; Administration.

La educación como mundo-vida: de profesora a directora escolar

Resumen: En este artículo se tiene como objeto de análisis las implicaciones entre el proceso de aprendizaje pasado y presente del sujeto y la gestión de una unidad educacional de enseñanza fundamental. El objetivo principal del texto es analizar e interpretar la experiencia vivida del hacer reflexivo ejerciendo el oficio de gestora en una unidad educacional de nivel fundamental. Utiliza como andamiaje teórico algunos presupuestos de la formación centrada en la persona. El artículo es eminentemente cualitativo. El abordaje de la investigación se basa en el método de fenomenología hermenéutica. Se utiliza como procedimiento de recolección de datos la técnica de entrevista de profundidad de tres etapas. El resultado del análisis y de la interpretación de la historia de vida de la gestora Carmen indica que su formación social e histórica tiene implicaciones en su modo de actuar profesionalmente. Indica también implicaciones en otros papeles que la referida directora cumple en la sociedad.

Palabras-clave: Proceso; Aprendizaje; Gestión.

REFERÊNCIAS

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. Petrópolis: Vozes, 1985.

BICUDO, M.; ESPÓSITO, V. **A pesquisa qualitativa em educação**: um enfoque fenomenológico. 2.ed. Unimep, 1997.

BLACKBURN, S. **Dicionário oxford de filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

CAPRA, F. **A teia da vida**: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. 13.ed. São Paulo: Cultrix, 1996.

COFFEY, A.; ATKINSON, P. **Making sense of qualitative data**. Thousand Oaks (CA): Sage, 1996.

ESCRIVÃO FILHO, E. **A natureza do trabalho executivo**: uma investigação sobre as atividades racionalizadoras do responsável pelo processo produtivo em empresas de médio porte. 1995. 272f. Tese de Doutorado. UFSC, Santa Catarina.

GHERARDI, S.; NICOLINI, D.; ODELLA, F. Toward a social understanding of how people learn in organizations. **Management Learning**. v. 29, n 3, set. 1998.

HUSSERL, E. **Investigações lógicas**: sexta investigação: elementos para uma elucidação fenomenológica do conhecimento. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

KIERKEGAARD, S. A. **Diário de um sedutor**: Temor e tremor: o desespero humano. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. 2. ed. São Paulo: Martins Fonte, 1999.

ROGERS, C. R. **Tornar-se pessoa**. 5.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **Um jeito de ser**. São Paulo: EPU, 1983.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SEIDMAN, I. **Interviewing as qualitative research**: a guide for researchers in education and the social sciences. New York: Teachers College Press, 1998.

VAN MANEM, Max. **Researching lived experience: human science for an action sensitive pedagogy**. New York: State of New York Press, 1990.

Sobre os autores:

1 Amarildo Jorge da Silva

Doutor e Mestre em Engenharia da Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professor Adjunto do Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA) de Foz do Iguaçu da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Pesquisador e Líder do Grupo de Estudos em Organizações Sociais (GEOS).
E-mail: jorgeautopoietico@uol.com.br

Endereço Postal: Rua Iraúna, 228. Vila A. CEP: 85.866-280, Foz do Iguaçu/PR, Brasil.

2 Ana Oliveira Castro dos Santos

Doutora em Engenharia de Produção, UFSC. Mestre em Educação, UFSC. Professora Assistente da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas (UFAM).
E-mail: aoc1santos@yahoo.com.br

Endereço Postal: Universidade Federal do Amazonas, Departamento de Métodos e Técnicas (DMT/FACED). Av. Gen. Octávio Jordão Ramos, 3000, Aleixo, CEP: 69000-000, Manaus/AM, Brasil.

3 Ricardo Roberto Behr

Doutor em Engenharia da Produção pela UFSC. Mestre em Administração pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professor Adjunto da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).
E-mail: behr@npd.ufes.br

Endereço Postal: Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas. Avenida Fernando Ferrari, s/n, Goiabeiras, CEP: 29060-900, Vitória/ES, Brasil.

Transformação social e modo de produção: do sistema pré-industrial ao sistema capitalista de produção

Alexandre Shigunov Neto¹
Lizete Shizue Bomura Maciel²

Resumo: A opção pelo tema *Transformação social e a sociedade capitalista*, num primeiro momento, justifica-se pelo interesse em tentar compreender algumas questões relacionadas com as transformações sociais ocorridas durante o processo de implantação do modo de produção capitalista a partir do século XV; para num segundo momento, estudar como as transformações processadas na organização do trabalho produtivo tiveram impacto sobre o homem.

Palavras-chave: Transformação social; Modo de produção capitalista; Trabalhador.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A opção pelo tema *Transformação social e a sociedade capitalista*, num primeiro momento, justifica-se pelo interesse em tentar compreender algumas questões relacionadas com as transformações sociais ocorridas durante o processo de implantação do modo de produção capitalista a partir do século XV; para num segundo momento, estudar como as transformações processadas na organização do trabalho produtivo tiveram impacto sobre o homem. Dessa maneira, se tomará como referência a análise da Grã-Bretanha³,

precursora do movimento capitalista e de acordo com Friedrich Engels, a

Inglaterra é o país clássico desta revolução que foi tanto mais poderosa quanto mais silenciosamente se fez. É por isso que a Inglaterra é também o país clássico para o desenvolvimento do principal produto desta revolução: o proletariado. É só na Inglaterra que o proletariado pode ser estudado em todos os seus aspectos e relações (ENGELS, 1985, p.11).

Ao longo do presente trabalho estará implícito o conceito de “transformação social”, que designará o processo amplo, complexo e lento de mudanças que ocorrem, principalmente pelo surgimento de novas necessidades dos homens. Isso significa dizer que, esse período estudado foi repleto de transformações, em todos os níveis da sociedade.

Pressupondo-se que o modo de produção adotado pela sociedade exerça influência sobre o modo de viver dos homens, para este trabalho segmentou-se a história, segundo o modelo de produção adotado: a

³ O termo Grã-Bretanha que utilizamos ao longo desse texto significa a complexa estrutura política, econômica e social, comumente chamada de Reino Unido, e formada pela Inglaterra, pela Escócia e pelo País de Gales.

sociedade pré-industrial; a sociedade industrial, representada pelo sistema de produção capitalista.

Por sociedade pré-industrial, considera-se o período de transição entre o modo de produção feudal e o modo de produção capitalista. Segundo Paul Sweezy (1983), o “modo de produção pré-capitalista de mercadorias”, prevaleceu na Europa ocidental durante os séculos XV e XVI. Contudo, cabe aqui uma distinção fundamental, esse momento trás em si aspectos do modo de produção feudal, bem como do modelo de produção em construção, o modo de produção capitalista.

A sociedade industrial ou sociedade capitalista caracteriza-se fundamentalmente pela compra feita pelo capitalista – que é o homem que detém os instrumentos e o local de trabalho - da força de trabalho do trabalhador. O advento do modo de produção capitalismo torna-se evidente, por momentos decisivos, tais como: as transformações políticas e sociais ocorridas no século XVII; a revolução industrial no final do século XVIII e início do século XIX, que se mostrou principalmente de importância econômica.

Portanto, a expansão do capitalismo foi um processo lento, irregular e com imensos conflitos, mas que foi conseguido em função da somatória de diversos fatores. Entre os quais se destacam: a privação dos

trabalhadores de qualquer possibilidade de subsistência, a não ser o trabalho assalariado; a preocupação com a organização e o controle do trabalho; uma profunda revolução cultural; uma metódica e rígida política repressiva contra os trabalhadores que se negavam a aceitar as novas relações sociais impostas; a institucionalização de mecanismos oficiais – através de leis, decretos e documentos oficiais - que tinham como função inserir os indivíduos nas novas relações de produção de forma a amenizar os conflitos, então existentes, conseguido inicialmente pelo serviço militar e mais tarde pela escola.

O MODO DE PRODUÇÃO NO SÉCULO XV

O declínio do sistema feudal não pode ser considerado com sendo resultante de um único fator, mas sim, da somatória de uma série de fatores, que juntos determinaram o declínio do sistema feudal, enquanto sistema de produção, e o nascimento do sistema capitalista. Dessa maneira, esvazia-se a afirmativa que tenha sido a ampliação do mercado uma condição suficiente para o declínio do sistema feudal.

O processo de declínio do sistema feudal ocorreu de forma lenta e gradativamente e foi resultante da ineficiência do feudalismo enquanto sistema de produção capaz de satisfazer as necessidades de uma

sociedade crescente, com “novas” necessidades, pela cobiça cada vez maior dos setores dominante, pelos conflitos internos no antigo modo de produção e pelo crescimento das cidades mercantis.

Foi um período de transição entre o declínio de uma sociedade e o nascimento de uma “nova sociedade”, verifica-se, assim, que a forma de viver, pensar e agir dos homens começam a se transformar, não sendo mais a mesma, ou seja, a prática social que sustentava a sociedade feudal está em declínio, não sendo mais aceita pela sociedade.

O crescimento das cidades mercantis e do comércio exigiram uma nova forma de trabalho, e, por extensão um “novo homem”, diferente do homem feudal, um homem preocupado agora consigo mesmo e com a sua subsistência, possuidor de novas habilidades e conhecimentos.

Esses mesmos valores do “novo homem” contribuirão para o acirramento dos conflitos internos no modo de produção feudal. Conflitos estes que, também desencadearão as condições propícias para a formação e implantação do sistema de produção capitalista.

O surgimento de novas carências e a incapacidade do sistema feudal em satisfazer as exigências produtivas dessa sociedade em crescimento contribuiu para seu fracasso. Diante dessa inépcia e das exigências de um “novo modelo de

produção” que pudesse suprir as necessidades físicas dos homens é que tem início o processo de implantação do sistema de produção capitalista.

Partindo do pressuposto de que o capitalismo, enquanto modo de produção, se caracteriza pela subordinação direta do trabalhador assalariado ao capitalista, poder-se-á

datar a sua fase inicial na Inglaterra, não no século XII como faz Pirene (que pensa principalmente na Holanda), nem mesmo no século XIV com seu comércio urbano e ligas artesanais como fizeram outros, mas na segunda metade do século XVI e início do século XVII, quando o capital começou a penetrar na produção em escala considerável, seja na forma de uma relação bem amadurecida entre capitalista e assalariados, ou na forma menos desenvolvida de subordinação dos artesãos domésticos que trabalham em seus próprios lares para um capitalista chamado “sistema de trabalhar caseiro (DOBB, 1971, p.31).

Dessa forma, a maneira como o trabalho excedente foi apropriado pelos detentores do poder diferiu nos diversos momentos da história, estando diretamente ligados ao uso de diversos métodos de produção e diferentes níveis de produtividade.

O senhor feudal encontrava uma grande dificuldade para auferir maiores rendimentos, pois a única maneira viável era através do tempo de trabalho do servo, no entanto, em função da baixa produtividade não podia aumentar essa exploração da força de

trabalho, que estava quase em seu limite. Assim, a solução encontrada foi reduzir o nível mínimo de subsistência do servo e a degradação cada vez maior da força de trabalho, que tendia a cada dia produzir menos.

Segundo Mariano F. Enguita (1989), o sistema feudal, enquanto modelo de produção não era tão eficaz quanto possa parecer, pelos altos custos e pela baixa produtividade e complementa, supondo que o sistema de produção assalariado é mais vantajoso, em termos de produtividade e custos, para o capital do que sua forma antecessora.

Cabe aqui uma observação, mesmo após esse processo de transformação e de implantação do modo de produção capitalista, logo após a Revolução Industrial durante algum tempo ainda encontra-se vestígios do antigo sistema de produção feudal na nova sociedade. Fato representado, fundamentalmente, pela produção e por uma população essencialmente agrícola e num comércio relativamente pequeno. É o contraste entre duas sociedades, uma em decadência, a sociedade feudal e outra em ascensão, a sociedade capitalista.

O MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA

De acordo com Marx (1987), o modo de produção capitalista apresenta duas fases: o período manufatureiro e o período da

indústria moderna, caracterizado pela introdução da maquinaria e o surgimento das fábricas.

Segundo Marx (1987), a manufatura, caracterizada pelo exercício dos ofícios dos trabalhadores em único local pertencente ao capitalista, representa o marco inicial da sociedade e predomina como forma característica do modo de produção capitalista aproximadamente entre meados do século XVI e XVIII. O período manufatureiro tem duas origens: a forma complexa - onde trabalhadores de diferentes ofícios executam suas atividades; a forma simples - formado pela aglomeração de trabalhadores do mesmo ofício. Portanto, a manufatura é o período em que os trabalhadores apesar de venderem sua força de trabalho ao capitalista, ainda exercem seus ofícios de forma manual, ou seja, atuam sobre uma realidade objetiva que é o trabalho.

A maquinaria emerge no seio do período manufatureiro, o período manufatureiro vai preparar e proporcionar as condições favoráveis ao advento da fábrica. O processo de industrialização não é um processo fortuito e sem propósito, não ocorre de forma natural, mas surge justamente com o propósito de reduzir custos e aumentar o lucro do capitalista como bem explica Marx,

[...] não é esse o objetivo do capital, quando emprega maquinaria. Esse emprego, como qualquer outro desenvolvimento

da força produtiva do trabalho, tem por fim baratear as mercadorias, encurtar a parte do dia de trabalho da qual precisa o trabalhador para si mesmo, para ampliar a outra parte que ele dá gratuitamente ao capitalista. A maquinaria é meio para produzir mais valia (MARX, 1987, p.424).

Portanto, o processo de industrialização e de introdução da maquinaria no processo produtivo teve seu impulso com a Revolução Industrial.

A Revolução Industrial constitui um importante episódio da história da humanidade, caracterizado basicamente pela transformação da sociedade feudal para a sociedade capitalista. Foi uma transformação social, econômica, política e cultural radical e díspar, que ocorreu gradativamente, com início no século XVIII, na Grã-Bretanha e se espalhou posteriormente por toda a Europa.

Apesar da Revolução Industrial ter produzido transformações importantes e sofisticadas nos processos produtivos, suas transformações iniciais foram extremamente simples, como demonstra Hobsbawm,

[...] a tecnologia da manufatura de algodão era pois bastante simples e, como veremos, também era simples a maioria das restantes mudanças que, coletivamente, constituíram a “Revolução Industrial”. Exigiam pouco conhecimento científico ou qualificação técnica além de que dispunha um mecânico prático do começo do século XVIII. Na verdade, quase não se

exigia também energia a vapor, pois embora a fabricação de algodão tenha adotado logo a nova fonte de energia, e em maior grau de outras atividades (exceto a de mineração e a metalúrgica), ainda em 1838 um quarto de suas necessidades energéticas era suprida por fontes hidráulicas. A razão pra isso não era nem inexistência de inovação científica nem falta de interesse dos novos industriais pela revolução técnica. Pelo contrário, as inovações científicas abundavam e era rapidamente aplicadas a problemas práticos por cientistas que ainda se recusavam a fazer a ulterior distinção era o pensamento “puro” e o “aplicado”. E os industriais absorviam essas inovações com grande rapidez, onde fossem necessárias ou vantajosas, e, acima de tudo, aplicavam um rigoroso racionalismo a seus métodos de produção, o que caracteriza sempre uma era científica (HOBSBAWM, 1979, p.56).

Ao analisarmos esse processo de industrialização desencadeado no século XVIII, mas que teve suas bases fundamentadas muito antes, é necessário compreender que, tal processo só foi desencadeado em função das necessidades evidentes e latentes da sociedade e da vinculação, a partir desse momento histórico, da vida humana ao trabalho assalariado.

Para Hobsbawm (1979), as três categorias fundamentais do processo de consolidação da industrialização na Grã-Bretanha foram as exportações, o mercado interno e a atuação do Governo. As exportações que foram impulsionadas e subsidias de forma sistemática e agressiva pelo Governo foram

consideradas, juntamente com a produção têxtil de algodão, o setor básico do processo de industrialização britânico. O processo de urbanização e seu mercado interno propiciaram condições favoráveis para uma economia industrializada em grande escala, na medida em que o processo de industrialização aumentava a demanda pelos produtos ingleses em seu mercado interno. Desse modo, o incentivo às exportações proporcionava melhorias no transporte marítimo, já o mercado interno impulsionava o transporte terrestre. O papel do Estado nesse processo foi fundamental, principalmente incentivando e financiando a inovação técnica e o desenvolvimento das indústrias de bens de capital e de consumo.

Portanto, a transformação do modo de produção feudal para o capitalista na Grã-Bretanha somente foi possível em virtude de seu mercado interno ser um excelente e crescente mercado consumidor dos produtos britânicos, de seu mercado externo ser muito mais dinâmico e seguro e pelo papel desempenhado pelo governo nesse processo.

A primeira fase da Revolução Industrial Britânica (1750-1860), foi baseada na indústria têxtil. Apesar do algodão perder sua força aproximadamente duas décadas após o início do processo industrialização, sua importância é evidenciada por Hobsbawm, ao afirmar que

o algodão deu o tom da mudança industrial e foi o esteio das

primeiras regiões que não teriam existido se não fosse a industrialização e que expressaram uma nova forma de sociedade, o capitalismo industrial, baseada numa nova forma de produção, a “fábrica” (HOBSBAWM, 1979, p.53).

A segunda fase da Revolução Industrial Britânica (1873-96), marca uma nova fase do industrialismo, que proporcionaria alicerces muito mais consistentes para o crescimento econômico, sendo baseada nas indústrias de bens de capital, no carvão, no ferro e no aço. Foi durante esse período que ocorreu a conhecida Grande Depressão, período marcado pela intranqüilidade e estagnação da economia britânica. Contudo, e apesar de ser mais evidente na Grã-Bretanha, foi um fenômeno mundial, atingindo em graus diferenciados os demais países. Sua importância revela-se fundamentalmente no fato de a Grã-Bretanha deixar de ser a precursora do movimento de industrialização, passando a ser “apenas” uma das maiores potências mundiais. É o fim da era denominada de “fase britânica de industrialização” e o início de uma nova, conhecida como “fase do imperialismo”.

As transformações ocorridas nesse processo de industrialização, iniciado na Grã-Bretanha, implicou em mudanças na vida do homem, enquanto trabalhador e ser produtivo a serviço do capitalista. Ou seja, a transformação de uma sociedade feudal em uma sociedade capitalista irá exigir um novo modelo de homem e

conseqüentemente um novo modelo de trabalhador, com novas exigências e conhecimentos.

O SISTEMA DE PRODUÇÃO FABRIL E O TRABALHADOR

Na análise sobre as implicações que o modelo de produção capitalista impôs aos trabalhadores levar-se-á em conta a perda de autonomia do trabalhador na execução de suas funções, ou seja, a separação entre saber e fazer nas relações sociais de trabalho.

Pode-se considerar que o século XIX foi o período de consolidação do modelo de produção capitalista. O seu desenvolvimento ocorreu, fundamentalmente pela exploração e degradação do trabalho, ou então, pelo estado de miséria por qual passava a classe operária. Contudo, ao longo de seu crescimento, o capitalismo atravessa por algumas crises, durante as quais se intensifica ainda mais o estado de depauperamento e de fome da classe trabalhadora.

O homem a partir da implantação do modo de produção capitalista, passa a ser visto apenas como agente produtivo, e não mais enquanto ser com sentimentos, desejos e necessidades próprias. É uma profunda e radical transformação social, em todos os níveis, e principalmente no modo de viver do homem. Seus costumes e a prática social têm que ser alterados para atender aos

“novos” interesses da sociedade, ou seja, para atender aos interesses do capitalista e das fábricas.

Esse processo de transformação, tido por muitos como “evolução” da organização do trabalho somente se concretizou após muitos conflitos entre o trabalhador e capital. Comumente tendemos sempre a ter

a organização atual do trabalho e nossa atitude frente ao mesmo são coisas recentes e que nada têm a ver com “a natureza das coisas”. A organização atual do trabalho e a cadência e sequenciação atuais do tempo de trabalho não existiam em absoluto no século XVI, e apenas começaram a ser implantadas precisamente ao final do século XVIII e início do século XIX. São, pois, produtos e construtos sociais que têm uma história e cujas condições têm que ser constantemente reproduzidas. A humanidade trabalhadora percorreu um longo caminho antes de chegar aqui, e cada indivíduo deve percorrê-lo para incorporar-se ao estágio alcançado (ENQUITA, 1989, p.04).

O processo de organização do processo produtivo para atender às necessidades das fábricas é um processo gradativo, sendo destacáveis as seguintes fases: na primeira, o capitalista com sua força econômica e política consegue expropriar o trabalhador de sua terra ou de seu trabalho independente; numa segunda, após retirar a única forma de subsistência do trabalhador, o capitalista o transforma em assalariado e subordinado a ele; na última, ocorre a divisão manufatureira do trabalho, com a subordinação real e completa do trabalhador ao capital. Assim,

consolida-se o processo de apropriação pelo capitalista do processo e do produto do trabalho executado pelo trabalhador.

As tradições, valores e a cultura das civilizações nas economias de subsistência foram um grande obstáculo para sua consolidação e para o recrutamento de mão-de-obra para as fábricas. Como considera Enguita (1989, p.42)

essa aversão para o trabalho fabril fez com que uma massa ingente de camponeses e artesãos expulsos por meios econômicos ou extra-econômicos de suas terras ou de seus ofícios preferisse viver de seus parentes e conhecidos, da caridade pública ou do nada a alistar-se como assalariados. Os vagabundos e os pobres, no sentido mais amplo de ambos os termos, converteram-se no pesado dos séculos XV a XIX. Para alguns eram a expressão mais clara e a consequência mais grave da dissolução da velha ordem; para outros, uma massa de indigentes que se negava a trabalhar. De qualquer forma, tornavam-se um elemento dissonante em uma sociedade que necessitava de forma crescente de regularidade e estabilidade nos hábitos de trabalho. Para eles colocou-se em ação uma coleção de sagas legislativas em todos os países, que começaram com fins assistenciais e terminaram por converter-se em uma agressiva política de mobilização da mão de obra.

As transformações no modo de produção e nas relações sociais de trabalho têm implicações diretas sobre a vida, no comportamento dos trabalhadores e sobre a própria educação deles.

A introdução da maquinaria fez com que houvesse uma reestruturação na organização do processo produtivo, que conseqüentemente afetou a vida dos trabalhos de forma drástica e radical.

Engels (1985) nos apresenta o modelo de trabalhador e a maneira como:

os trabalhadores viviam uma existência em geral suportável e levavam uma vida honesta e tranqüila, em tudo piedosa e honrada; a sua situação material era bem melhor que a dos seus sucessores; não tinham necessidade de se manter, de trabalhar, não faziam mais do que desejavam e, no entanto, ganhavam para as suas necessidades e tinham tempo livre para um trabalho são no jardim ou no campo, trabalho que era para eles uma forma de descanso, e podiam, por outro lado, participar nas distrações e jogos do seus vizinhos; e todos esses jogos, malha, bola etc., contribuía para a manutenção da sua saúde e para o seu desenvolvimento físico (ENGELS, 1985, p.12).

O trabalhador agrícola, que habita no campo, apresenta características e um estilo de vida diverso dos trabalhadores industriais, pois a revolução industrial foi

reduzindo inteiramente os trabalhadores ao papel de simples máquinas, arrebatando-lhes os últimos vestígios de atividade independente, mas incitando-os, precisamente por essa razão, a pensar em exigir uma posição digna de seres humanos (ENGELS, 1985, p.13-14).

Engels (1985), apesar de reconhecer que a vida dos camponeses ingleses era mais

saudável e mais tranqüila, não a considera uma vida digna, pois falta a esses homens a preocupação com o mundo que os rodeia. Portanto, para Engels o grupo social em condições de lutar por seus direitos, por uma vida digna e pela transformação necessária – a transformação das relações sociais de produção -, é o proletariado. Pois a partir do momento em que, perderem sua possibilidade de ascensão social, tornando-se um grupo social estável, adquirem as condições necessárias para lutarem por melhores condições de vida e de trabalho.

Nesse sentido, tornava-se para os camponeses muito difícil adaptar-se às novas condições de trabalho da fábrica. Acostumados ao trabalho ao ar livre, aos ritmos sazonais, aos abundantes dias de festa, a poder abandonar as tarefas a qualquer momento, em suma, a seguir seu próprio ritmo em vez de um calendário, um horário e um ritmo impostos, não podiam deixar de sofrer um violento choque. Por isso se negavam a acudir às fábricas e, quando se viam forçados a fazê-lo, não era raro que desertassem em massa, mesmo em momentos já avançados da industrialização.

Com o desenvolvimento do modo de produção capitalista, com as reivindicações dos trabalhadores, enfim, em função das necessidades de uma regulamentação do trabalho, principalmente, nas fábricas surgiram por volta da década de 1860 as primeiras legislações trabalhistas. Juntamente com a regulação

do trabalho e de suas condições, surgiu também

a partir de 1871 obtiveram até o primeiro reconhecimento legal do lazer não-religioso, o descanso semanal. No entanto, de modo geral, seus salários e suas condições de trabalho dependiam dos contratos que conseguiam estabelecer com os patrões, sozinhos ou através de seus sindicatos (HOBBSAWM, 1979, p.143).

O fato de a Grã-Bretanha, nesse período histórico, ser considerada um país, essencialmente de trabalhadores possibilitou o surgimento do sindicalismo. Uma conquista importante dos trabalhadores que possibilitou minimizar as precárias condições de trabalho oferecidas, entretanto, esta conquista apenas foi conseguida à base de muitas lutas e reivindicações,

[...] no começo da década de 1870, o sindicalismo foi aceito e reconhecido oficialmente, nos lugares onde haviam logrado firmar-se. Graças à estrutura arcaica da economia britânica, esse reconhecimento ocorreu não apenas para os artífices qualificados de ocupações manuais (como, por exemplo, pedreiros, alfaiates, impressores etc), como também no coração das atividades básicas, como as tecelagens de algodão e as minas de carvão, bem como no grande complexo de fabricação de máquinas e navios, atividades nas quais a parte maior do trabalho qualificado continuou a compor-se essencialmente de artífices. Ainda assim, *aquele reconhecimento não atingia mais que uma pequena minoria dos trabalhadores britânicos, excetuadas algumas localidades e alguns ofícios* (HOBBSAWM, 1979, p.143-144).

As condições de vida dos trabalhadores começou a melhorar em função de alguns fatos, tais como: as exigências da classe trabalhadora por melhores condições de vida, e para abafar as manifestações e insatisfações dos trabalhadores; e a classe trabalhadora tornou-se em uma opção de mercado consumidor para os capitalistas

a sobrevivência das condições de indústria domiciliar e manufábrica na segunda metade do século XIX teve consequência importante para a vida e população industriais que raramente vemos examinarem. Ela significava que só na última quadra do século a classe trabalhadora começou a tomar o caráter homogêneo de um proletariado fabril. Antes disso, a maioria dos trabalhadores mantinha as marcas do período anterior de capitalismo, tanto em seus hábitos quanto em seus interesses: a natureza da relação de emprego e as circunstâncias de sua exploração (DOBB, 1971, p.325).

Portanto, o “progresso” ao invés do que seria o modo socialmente aceito e pretendido, não proporciona de forma igualitária a todos membros da sociedade os mesmos benefícios. E sim, os benefícios advindos desse “progresso” tornam-se privilégios de uma pequena parcela da sociedade.

Os benefícios que o “progresso” pode proporcionar à sociedade devem ser igualmente distribuídos a todos os seus membros, há necessidade de proporcionar democraticamente o usufruto de tais benefícios para todas as classes sociais,

sem distinção alguma. Só assim, poderemos afirmar que a ciência e seu “progresso” não são privilégios e sim direitos de todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao findar o presente artigo acreditamos que tenhamos conseguido demonstrar que o sistema de produção capitalista atendeu e atende aos interesses de um setor social minoritária, os detentores do capital e que os objetivos dos setores nunca poderiam, nesse modelo de produção, serem atingidos conjuntamente.

As transformações nas relações de produção aliadas às circunstâncias político-sociais ocorridas no seio da sociedade, decorrentes também da implantação do modo de produção capitalista foram profundas e contribuíram para aumentar a pobreza e miséria dos cidadãos.

Enquanto que durante o período feudal o trabalho dos homens, era o trabalho agrícola e de subsistência, já no período de crescimento das cidades mercantis e do comércio o trabalho passa a ser considerado como uma forma de obtenção de lucro e de riqueza.

O trabalho é a categoria social que exerce influência sobre a vida dos homens, ou seja, o trabalho enquanto categoria de análise influenciará o modo de vida e a forma de ser e pensar dos homens.

As desigualdades sociais existentes hoje em nossa sociedade tiveram início no século XV com a introdução do sistema de produção fabril e a divisão do trabalho. Portanto, à medida que a ordem burguesa vai se estabelecendo e fortalecendo fica evidente as contradições desse período – ao mesmo tempo em que há um aumento da produção de riqueza pela introdução da maquinaria e o trabalho assalariado nas fábricas, também ocorre um aumento da pobreza.

O desenvolvimento, ou como muitos preferem chamar de “progresso”, conseqüente do sistema capitalista não estava e ainda não está disponível para todas as pessoas, principalmente para a classe trabalhadora, apenas algumas podem usufruir plenamente de seus benefícios, os detentores do capital.

O modo de produção capitalista corroborou para tornar o homem um prisioneiro do capital, do próprio trabalho. Em última instância, a perda de liberdade do homem. Procuramos ao longo do texto, demonstrar, como o significado das palavras “controle”, “regra”, “normas”, “leis” estão arraigadas ao modo de vida capitalista, visando tão somente contribuir para que o capital tenha um controle absoluto sobre a vida dos trabalhadores. Todavia, essa imposição, não ocorre de forma tranqüila, pois é seguida de uma resistência, de uma luta da classe trabalhadora. Nesse momento, fica expressa a contradição social e a luta entre capital X trabalhador assalariado.

Artigo recebido em: 10/08/2005.

Aprovado para publicação em: 03/11/2006.

Social transformation and way of production: from of the system pre-industrialist to the capitalist system of production

Abstract: The option by the subject *Social transformation and the capitalist society*, at a first moment, is justified by the interest in trying to include/understand some questions related to the happened social transformations during the process of implantation of the way of capitalist production as of century XV. Secondly, to study how the transformations produced in the organization of the productive work had impacted the man.

Keywords: Social transformation; Capitalist production; Worker.

Transformación social y modo de producción: del sistema pre-industrial al sistema capitalista de producción

Resumen: La opción por el tema *Transformación social y la sociedad capitalista*, en un primer momento, se justifica por el interés en intentar comprender algunas cuestiones relacionadas con las transformaciones sociales ocurridas durante el proceso de implantación del modo de producción capitalista a partir del siglo XV. En segundo lugar, estudiar cómo las transformaciones producidas en la organización del trabajo productivo tuvieron impacto sobre el hombre.

Palabras-clave: Transformación social; Modo de producción capitalista; Trabajador.

REFERÊNCIAS

DOBB, Maurice. **A evolução do capitalismo**. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1971.

ENGELS, Friedrich. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. São Paulo: Global, 1985.

ENGUIITA, Mariano F. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

HOBBSAWM, Eric J. **Da Revolução Industrial Inglesa ao Imperialismo**. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense, 1979.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. 11.ed. São Paulo: DIFEL, 1987. Livro Primeiro. Volume I.

SWEETZ, Paul e outros. **A transição do feudalismo para o capitalismo**. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

Sobre os autores:

¹*Alexandre Shigunov Neto*

Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UEM. Especialista em Economia Empresarial pela Universidade Estadual de Londrina.

Administrador formado pela Universidade Estadual de Maringá (UEM).
Orientador: Édis Mafra Lapolli
Email: shigunov@gmail.com

²*Lizete Shizue Bomura Maciel*

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP).
Mestra em Educação (PUC/SP). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Trabalho Docente e Aprendizagem Escolar (GEPAE) e Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM).
Email: newliz@uol.com.br

Endereço Postal: Universidade Estadual de Maringá (UEM). Centro de Ciências Humanas Letras e Artes, Departamento de Teoria e Prática da Educação. Av. Colombo, 5790. Jardim Universitário. CEP: 87.020-900 - Maringá/PR, Brasil.

O papel dos Conselhos Escolares no Sistema Municipal de Ensino do Recife

Edson Francisco de Andrade¹

Resumo: O artigo analisa o papel desempenhado pelos Conselhos Escolares no Sistema Municipal de Ensino do Recife, considerando como elemento preponderante do estudo às questões que incidem no exercício da autonomia desses colegiados. O texto ainda instiga a reflexão sobre a importância da atuação dos Conselhos Escolares na relação com as instâncias superiores do Sistema, pressupondo a necessária intervenção do conjunto das instâncias de participação municipal na proposição de políticas educacionais como garantia da democratização da gestão dos processos que envolvem o Sistema e não apenas a gestão escolar.

Palavras-chave: Conselho Escolar; Instâncias de participação; Autonomia; Sistema de Ensino.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Após a promulgação da Constituição Federal de 1988, as mudanças nas políticas públicas passaram a ser exigidas, sendo configuradas à luz da nova contratualidade entre o Estado e a sociedade emergida do período de centralização do poder - a ditadura militar de 1964.

Em relação ao contexto educacional, o movimento que ganha maior notoriedade é o da democratização da gestão escolar, tendo o objetivo de reconhecer o destinatário

das políticas educacionais como sujeito de direitos, em condições de intervenção na proposição de decisões que atendam a realidade em que sua comunidade está inserida. Logo, no cerne desse movimento de mudanças na gestão educacional, a criação de instâncias de participação popular, como parte integrante dos sistemas de ensino, passou a ser exigida de forma consensual por autores que defendem a democratização da gestão da educação pública (GADOTTI, 1997; WERLE, 2003; WITTMANN, 1993).

No Recife, a Lei Orgânica Municipal de 1990 passa a contemplar novas diretrizes com vista na reformulação do Conselho Municipal de Educação (CME). Como também, o Plano Diretor de Desenvolvimento da Cidade do Recife reafirma os princípios e diretrizes da democratização da gestão, explicitando o caráter e competências do CME e definindo a realização periódica da Conferência Municipal de Educação (COMUDE).

A criação dessas instâncias pode ser considerada como indicativos de possibilidades, no que se refere à materialização dos

princípios da gestão democrática e do paradigma da co-gestão, na qual aparecem sob os holofotes do cenário político da administração municipal, os atores sociais das comunidades escolar e local.

Têm-se, então, como consequência desse movimento, além da reformulação do CME, e da realização periódica da COMUDE², a criação dos Conselhos Escolares em 1992; do Departamento de Gestão Democrática e das Comissões Regionais de Controle Social de Qualidade do Ensino³.

Procuramos ressaltar, dentre as instâncias de participação mencionadas, o papel dos Conselhos Escolares, tanto no que diz respeito a sua atuação no interior do recinto escolar, como, sobretudo, nas suas relações com o CME e com a Secretaria Municipal de Educação, por entendermos que o processo de democratização da gestão educacional requer o exercício dos princípios da gestão na escola, mas também a observância de que a relação entre as instâncias do Sistema de Ensino deve imbuir-se do mesmo ideário democrático.

Cabe, então, perguntarmos: Uma vez instituídos, que elementos interferem no exercício da autonomia dos Conselhos Escolares para o desempenho de suas atribuições no interior da escola e na sua relação com as instâncias superiores do Sistema Municipal de Ensino do Recife?

Buscamos compreender as possíveis respostas para este problema que levantamos, a partir das interfaces entre leituras de nosso marco legal; os discursos evocados pelos sujeitos co-participantes de nossa pesquisa e a produção literária correlata às categorias da participação, da autonomia da escola e da democratização da gestão, enfocadas nesse trabalho.

AS INSTÂNCIAS DE PARTICIPAÇÃO DA EDUCAÇÃO MUNICIPAL DO RECIFE

O Conselho Municipal de Educação

O Conselho Municipal de Educação (CME) constitui um dos instrumentos criados pela Lei Orgânica Municipal do Recife para elaborar as diretrizes globais da Educação no Município, em conjunto com outros instrumentos de participação e controle social. Criado através da Lei 10.383 em 01 de setembro de 1971, o CME recebe emenda através da lei municipal nº 16.190/96, com regulamentação de consonância com o Art. 135 da Lei Orgânica Municipal.

O CME é o órgão do Sistema Municipal de Ensino que tem organização prevista em Lei, de forma democrática, com caráter de entidade pública de constituição paritária e participativa, com representação dos segmentos da sociedade civil vinculados à educação, assegurada sua autonomia em relação ao Poder Executivo e as entidades

² A Conferência Municipal de Educação – COMUDE, constitui a instância de participação, que envolve representantes de conselhos setoriais, membros de entidades da sociedade civil, dos poderes legislativo e executivo, professores, servidores e estudantes, com o objetivo de discutir questões relativas ao Sistema Municipal de Ensino, para dali oferecer propostas de diretrizes e políticas.

³ As comissões Regionais são instâncias de participação eleitas pelos conselheiros escolares de cada RPA e referendadas pelo Conselho Municipal de Educação para funcionar como fóruns colegiados do processo de avaliação-planejamento-gestão da educação na RPA.

mantenedoras das escolas privadas instaladas no Recife.

Fica evidente no texto da Lei Municipal nº 16.190/96, a indicação da COMUDE como instância de participação do Sistema Municipal de Ensino de Recife (SMER), da qual espera-se uma contribuição efetiva para a proposição de políticas educacionais que deverão ser analisadas pela Secretaria de Educação quanto às possibilidades de implantação pelo poder público, sendo todo o processo acompanhado pelo CME.

O grande desafio que está posto é justamente construir as condições necessárias para que a realização da Conferência Municipal de Educação esteja de fato em consonância com as reais necessidades educacionais do município, no que concerne à sistematização dos conteúdos a serem discutidos durante a realização do evento, considerando, de forma imprescindível, a participação dos sujeitos envolvidos com a promoção da educação escolar ao longo do processo de elaboração das normas que definirão a organização e funcionamento do SMER.

Há também uma atenção de nossa parte com as condições em que é planejada a COMUDE, a forma de debate e sistematização das temáticas e, sobretudo, o tratamento a posteriori das suas proposições junto às instâncias superiores. Em face das Comissões Regionais de Educação não estarem ativas, o contato entre os Conselhos Escolares de uma mesma Região Político-

Administrativa (RPA), ocorre de forma esporádica, quando a própria Secretaria de Educação tem interesse em promover encontros com o conjunto das RPA's.

Desta feita, os atuais embates a serem enfrentados para que os Conselhos Escolares (CE's) exerçam seu papel de co-gestor do Sistema dizem respeito à criação de mecanismos que fortaleçam o contato entre os colegiados escolares para que o exercício de sua autonomia dentro do Sistema seja a expressão do sentimento externado pelo conjunto dos segmentos da comunidade escolar.

É justo concebermos que numa gestão educacional que se pretende o cumprimento dos princípios da vivência democrática, a atuação dos conselhos não pode ser premiada tão-somente pelo seu êxito na condução dos processos de implementação das normas e medidas emanadas das instâncias superiores. É imperativo, portanto, pensarmos o papel do conselho como participante direto das definições daquilo que será implementado em nível de Sistema.

Conforme enfatizamos na leitura do marco legal, a COMUDE constitui o espaço legitimamente instituído para fins de proposição dos diversos olhares de seus participantes. Ao consultarmos uma representante do segmento pais de um dos quatro conselhos que desenvolvemos a pesquisa, a depoente evocou a seguinte resposta, referindo-se ao questionamento da COMUDE enquanto espaço de proposição de normas

e medidas de funcionamento do Sistema:

“Olhe, eu participei dessa última COMUDE. Eu acho que eles já têm os materiais, os relatórios deles (...) Eu acho que não está seguindo o que a gente debateu não (...) Seria papel nosso, do conselho, ir lá, né, fiscalizar, cobrar, mas como não acontece... Eles também não repassam. Eu acho também que pra eles não é viável repassar o que foi decidido lá, o que a gente cobrou. Então, eu acho que tudo é decidido lá” (Representante dos pais).

É possível inferir do depoimento desse sujeito da pesquisa tanto uma preocupação com a imobilidade dos conselhos escolares no que se refere ao cumprimento de seu papel de fiscalizador dos processos que se desenvolvem em nível de sistema, quanto uma conclusão que vai de encontro aos princípios da gestão democrática, ou seja, o reconhecimento dessa depoente de que após a realização da Conferência Municipal de Educação, os passos seguintes revelam uma centralização da decisão política por parte da Secretaria de Educação.

O depoimento do representante do segmento professor no CE, ao responder sobre a mesma questão da relação entre o que é proposto na COMUDE e a materialização dessas propostas nas políticas educacionais do município, nos diz:

“Eu acho que morre pelo caminho. O professor sai representante do conselho, vai participar da COMUDE e naquele mi-

nutinho traz e diz como foi, mas não tem uma continuação, uma busca de saber no que vai dar, que desdobramentos vão ser dados, qual é a consequência disso pra dentro da escola em particular. Eu acho que precisa uma ponte desses espaços de discussão e tudo, de deliberação que chegue na escola e que isso tenha uma continuidade” (Representante dos professores I).

O discurso da professora expressa tanto o mesmo incômodo já externado pela representante da comunidade, quanto à ausência de uma atitude de busca pelo conselho escolar, no sentido do acompanhamento do que vai ser feito das proposições da COMUDE. É possível reconhecermos da parte desta depoente uma preocupação com o elo de ligação entre o CE e as instâncias superiores do Sistema.

Como condições objetivas para a articulação entre as instâncias de participação da gestão educacional do município, tem-se o CME como órgão colegiado mediador, em condições de facilitar o diálogo entre os partícipes das diferentes instâncias, como também, acompanhar mais de perto a implantação das proposições sistematizadas a partir da participação do conjunto dos segmentos na COMUDE.

Quando nos referimos às condições subjetivas, no entanto, percebemos que a comunicação entre as instâncias do Sistema é precária. Vejamos alguns trechos dos discursos proferidos por membros pertencen-

tes a diferentes segmentos dos CE:

“Nós temos uma distância muito grande aqui. São dois mandatos que a gente tirou aqui no conselho, a gente nunca tivemos uma reunião com a secretária de educação, com o conselho municipal. Nunca eu tive essa oportunidade de ter essa reunião, esse conhecimento, ou esse elo, né, eu digo assim, entrosamento pra discutir, pra melhorar o sistema, ou até mesmo o conhecimento de cada conselheiro. Pra melhorar esse termo de convivência, pra melhorar também a escola” (Representante da Comunidade).

“Eu acho assim, as coisas quando vem pra escola, elas já vêm determinadas. Ninguém procura antes saber, ou trazer pra que seja feita a discussão. Acho que é discutido entre eles lá, depois chega aqui pra gente implementar, tá entendendo. Não existe esse diálogo aberto como se propaga por aí não” (Representante da direção).

“Olha, eu numa fui consultada, então pra mim não é uma coisa que funciona em todos os sentidos, assim, pra todos os processos. Se ninguém da Secretaria de Educação me consultou, nem ao conselho da escola que faço parte pra tomar decisões A, B ou C, então, certamente não teve outras” (Representante dos Professores II).

Selecionamos os discursos desses sujeitos, por percebermos uma nítida preocupação em reconhecer que o exercício do papel do conselho escolar pressupõe a vivência do diálogo sistemático com as demais instâncias do Sistema. Reconhecemos a mesma preocupação quando analisamos o discurs-

so de outros conselheiros escolares, que apenas fizeram menção aos contatos com o CME e a Secretaria de Educação quando estas instâncias lhes solicitaram o cumprimento de alguma ação, porém, os membros do conselho escolar não mencionaram qualquer momento de encontro com as instâncias superiores no sentido de discutirem as normas e medidas de funcionamento do Sistema.

Toda a rotina didático-pedagógico-administrativa da escola em nenhum momento é reconhecida como parte de um debate sistemático com o CME. Diante do que percebemos no campo de pesquisa, o papel desenvolvido pelos CE's é bastante deficitário em relação a suas possibilidades objetivas de atuação, em face dessa ausência de comunicação com o CME. Decorrente disso cabe ao conselho escolar uma atuação com o foco muito mais de implementador de decisões emanadas das instâncias superiores do que propriamente corroborador do processo de construção das políticas a serem implementadas em nível de Sistema.

Os Conselhos Escolares

O Conselho Escolar, no Sistema Municipal de Ensino do Recife (SMER), é uma entidade formada por membros das comunidades escolar e local, sem fins lucrativos, de duração indeterminada, com atuação junto à unidade de ensino em que está vinculada e disciplinada por regimento próprio.

A lei nº 15.709/92 cria os Conselhos Escolares nas escolas municipais do Recife, regulamentando a gestão democrática de acordo com o artigo 132, inciso VIII da lei orgânica do município do Recife. De acordo com este dispositivo legal, cada unidade de ensino, desde sua data de publicação em 26 de outubro de 1992, deve instituir seu Conselho Escolar, tendo como objetivo central, conforme preceitua o art. 2º da lei nº 15.709/92,

Ajustar as diretrizes e metas estabelecidas pelo Sistema Municipal de Educação à realidade da escola, participando do planejamento didático, acompanhando e avaliando o processo pedagógico - administrativo nos seus vários aspectos, visando a melhoria do ensino.

A leitura deste artigo permite uma interpretação, a partir do verbo "ajustar", posto em relevo no texto, de que aos Conselhos se reserva a incumbência de implementar as diretrizes e metas (elaboradas nas instâncias superiores), adaptando-as ao contexto particular em que a escola está inserida.

Como também, o artigo em questão faz menção as obrigações dos colegiados localizando-as ao espectro restrito da unidade escolar, pois, os Conselhos devem participar do planejamento didático, devem também acompanhar e avaliar os processos pedagógicos e administrativos que se desenvolvem no interior da escola, não antes da extrema observância de que todas as ações devem tão somente expressar o ajuste daquilo que fora emanado das instâncias superiores do Sistema.

É evidente que as possibilidades de atuação dos colegiados não devem se circunscrever a esse plano. Toda a legislação educacional vigente, onde se tem como foco - subsidiar a conquista progressiva da autonomia da escola, pressupõe uma relação entre o Conselho Escolar e as demais instâncias do Sistema Municipal de Ensino para além da dependência ou da completa independência. Desse modo, as políticas elaboradas no âmbito das instâncias superiores do Sistema devem passar necessariamente pela inter-relação com os colegiados.

Ou seja, considerar a possibilidade de progressivos graus de autonomia da escola significa concebermos a atuação dos colegiados à luz da interdependência com o Sistema ao qual está vinculado. O oposto disso só pode ser compreendido como o exercício da heteronomia por parte do Sistema, que planeja as políticas, respaldando-se em seus interesses internos e imediatos, deixando aos Conselhos Escolares o papel de "exercício de uma autonomia restrita ao diálogo sobre o já estabelecido".

Nesse entorno, nossa pesquisa se propôs ao estudo das atribuições dos colegiados, numa perspectiva de correlação entre os documentos que dão sustentação à gestão democrática do ensino público e a materialização dos princípios que, de acordo com a literatura produzida sobre o assunto, correspondem ao processo de democratização da gestão educacional. Assim, passaremos a discutir a atuação dos Conselhos Escolares no que concerne a sua pos-

tura enquanto instância pertencente ao Sistema Municipal de Ensino.

Qual o sentido da atuação do Conselho Escolar no Sistema: decidir o que implementar ou implementar o já decidido?

Vejamos logo de início algumas falas sobre a atuação dos conselhos escolares na rede municipal:

“Temos uma demonstração viva da efetivação dos CE's no processo eleitoral de escolha de dirigentes, eles coordenam as unidades. Tudo perfeito? Não! Tudo certo? Com certeza não! Mas envolvidos” (Membro do Núcleo de Gestão da Secretaria de Educação).

“O Conselho Escolar, além de ser uma instância colegiada de gestão e controle social da qualidade da Educação Municipal em Recife, também é o mecanismo de fortalecimento da sociedade civil, experimentando ao nível do sistema de ensino, o exercício do poder diretamente” (Ex-Secretária de Educação do Município).

“Olha, eu acho que os CE's é uma órgão extremamente importante em uma gestão que seja democrática. Se a gente tem no conselho um grupo forte, deliberativo, composto por personagens de diversos segmentos da escola, eu acho muito mais justas as decisões que são tomadas” (Representante dos professores III).

Como percebemos nos discursos, há um amplo consenso sobre a instituição dos colegiados como mecanismo de democratização da gestão escolar. Chama-nos a aten-

ção o fato de que, mesmo as pesquisas sobre a repercussão da ação dos conselhos nas unidades educacionais ainda não atestarem uma efetiva democratização da gestão (MACIEL, 1995; FLORES, 1997; GUTIÉRREZ; CATANI, 2003), não se contesta a relevância do colegiado como "veículo de democratização". Fica também evidente uma profunda expectativa sobre as possibilidades de se expandir os limites de suas intervenções; de se considerar os conselhos escolares co-dirigentes do Sistema e não apenas dirigidos por ele.

Diante disso, relacionarmos os imperativos da decisão partilhada com a discussão sobre o papel a ser desempenhado pelos Conselhos Escolares, buscando reconhecer que ações como: a elaboração do projeto pedagógico da unidade de ensino em estreito atendimento às suas peculiaridades, como também, a proposição do regimento da escola em consonância com o marco legal vigente e com as exigências substantivas de sua comunidade, além do exercício da autonomia para decidirem sobre o orçamento financeiro da escola, têm implicações no que diz respeito aos imperativos que ditam as regras do jogo quando se refere à relação dos colegiados com as demais instâncias do Sistema.

Tais considerações nos instigam a rever as implicações que incidem no contexto do exercício da autonomia dos Conselhos, quando se trata da sua relação com as instâncias superiores do Sistema⁴. Desta feita,

⁴ Entendemos, assim como Saviani (1999, p.120), que só é possível falar em um único sistema educacional, visto que "o sistema resulta da atividade sistematizada; e a noção sistematizada é aquela que busca intencionalmente realizar determinadas finalidades". Desta feita, utilizaremos a expressão 'instância superior do Sistema' quando nos referirmos a Secretaria de Educação e seu Departamento de Gestão Democrática, como também, ao Conselho Municipal de Educação(CME), em face de essas instâncias manterem uma postura de coordenação da gestão educacional do município, destacando-se por sua acentuada interferência nas decisões políticas, em detrimento do caráter periférico que os conselhos escolares desempenham suas funções.

pretendemos analisar o contexto em que os colegiados evocam sua palavra e de que forma suas proposições se incorporam ao discurso do Sistema.

Temos como referência para nossas observações, a aceitação de que o processo de democratização da gestão educacional deve transcender as ações que expressam a desconcentração da Gestão. Assim, o ideário de gestão democrática que estamos enfatizando, pressupõe a construção de acordos à luz da diversidade de pontos de vista dos membros das instâncias de participação. Isto significa que a atuação dos colegiados precisa ir além do espectro territorial da escola na perspectiva de que os consensos de seus partícipes interfiram no plano das proposições de políticas no âmbito do Sistema.

Nesse raciocínio, fica posto que o papel a ser desempenhado pelos colegiados, necessariamente, deve estar atrelado a uma vivência da autonomia na escola, sobretudo de discutir os aspectos peculiares à sua própria realidade social, sempre à luz do marco legal vigente, porém, jamais subalterna ao que as instâncias superiores do Sistema impõe, como consequência de suas concepções particulares, a respeito do que dispõe as orientações legais.

Propomos, então, como hipótese de estudo, que os Conselhos Escolares atuam no nível de instância colaboradora com a desconcentração da gestão, todavia, ainda não intervém autonomamente nas decisões políticas do Sistema, uma vez que

não estão ativamente inseridos em comissões regionais para encontros sistemáticos com as instâncias superiores do Sistema, onde deveria ser este o espaço de proposição de políticas e construção de consensos a partir dos diversos pontos de vistas evocados por seus partícipes.

Em nosso entendimento, é imperativo considerarmos a representação dos conselhos escolares como sujeitos políticos e pressupormos suas intervenções para além dos limites da escola e do limite do diálogo a respeito de algo sempre já estabelecido. Nesse contexto, ao assumir o papel de agentes políticos, os Conselhos Escolares são chamados a sacrificar seus interesses imediatos e corporativistas e a não se limitarem a apresentar projetos alternativos, mas a se apresentarem como projetos vivos e confiáveis de uma gestão educacional participativa.

Em se tratando do processo de conquista da autonomia no âmbito da relação da escola com as instâncias superiores do Sistema, cabe evidenciar que o respaldo do novo marco legal assinala para a possibilidade de uma crescente descentralização das decisões ao indicar que

Os sistemas de ensino asseguram as unidades escolares públicas de educação básica que os integram, progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observada as normas gerais de direito financeiro público (Art. 15 - LDB/96).

Uma vez já tendo sido instituído a forma

colegiada como mecanismo de democratização da gestão escolar, conforme o disposto no Artigo 14 da LDB- 96, pode-se afirmar que cabe de fato aos Conselhos Escolares a materialização dos princípios inerentes ao regime democrático, na perspectiva da conquista da autonomia da escola - algo que indubitavelmente pautar-se-á pela via do dissenso, sobretudo, em relação ao embate às posturas de administração que procuram resistir à democracia, se apoiando nas velhas práticas de centralização das decisões na figura do diretor (PARO, 2003, p.11)⁵.

A relevância do papel a ser desempenhado pelos colegiados pode ser sublinhada por ser uma possibilidade real de se assegurar - ao longo dos estágios da proposição, execução e fiscalização das ações desenvolvidas na escola - a intervenção dos diversos representantes da comunidade escolar e também da comunidade circunvizinha à escola.

Esse fato por si só já constitui um passo adiante na reconstrução da democracia no contexto da rotina gestonária da escola pública brasileira. Entretanto, é preciso que cada conselheiro reconheça o que de fato deve nortear sua postura como membro de uma instância colegiada. Para sermos mais enfáticos, podemos dizer que cada membro do colegiado deve entender-se como soberano - e não se trata de uma soberania

que se faz à luz da imposição de suas paixões. Ser soberano, enquanto indivíduo co-responsável pela decisão assinada pelo coletivo, significa que suas convicções precisam ser evocadas, independentemente de serem conciliatórias ou contrapostas aos demais indivíduos do grupo.

A partir desse entendimento, é possível compreender que a atuação de indivíduos, na perspectiva de exercício da soberania e, quando necessário, da postura contestatória nas suas relações com o Sistema, deve estar atrelada a um ideal de formação humana com o foco no reconhecimento de que a intervenção no espaço público é a única via que conduz a uma racionalização mais justa quanto à aplicação dos recursos públicos.

Isso significa dizer que a participação do cidadão - com o foco na transformação da realidade sócio-econômica vigente - pressupõe a aquisição de conhecimentos que subsidiem os indivíduos a conscientização de que a melhoria do seu entorno, bem como de toda a coletividade, não deve ser concebida como concessão das autoridades e órgãos centrais.

A autonomia a ser conquistada por cada indivíduo e que servirá de pressuposto para a atuação autônoma dos colegiados, requer um movimento de construção de conhecimentos inerentes à vivência democrática. Nesse entorno, o exercício do po-

⁵ O que nós temos hoje é um sistema hierárquico que pretensamente coloca o poder nas mãos do diretor. Esse diretor, por um lado, é considerado a autoridade máxima no interior da escola, e isso, pretensamente, lhe daria um grande poder e autonomia, mas, por outro lado, ele acaba se constituindo, de fato, em virtude de sua condição de responsável último pelo cumprimento da lei e da ordem na escola, em mero preposto do Estado (PARO, 2003, p.11).

der é analisado pelo cidadão, durante o seu processo de formação, como condição primária para o reconhecimento de que os interesses das elites são defendidos em todas as frentes por seus intelectuais.

Assim, é preciso aprender que a democracia exige o cumprimento de regras claras e de validade comum a todos os segmentos sociais, independente da classe social a que estiver vinculado. O aprendizado sobre a vida democrática exige de cada educando a capacidade de empatizar com a causa pública - de assumir os riscos da decisão em colegiado e, com maior relevo, oportunizar a diversidade de pontos de vista, rejeitando toda e qualquer forma de manipulação para a instauração de consensos unânimes, uma vez que as decisões em grupo pressupõem divergências entre os partícipes, como também, a capacidade de cada indivíduo de compreender qual posição expressa o verdadeiro consenso, como forma de fazer valer o desejo da maioria. A esse respeito Moacir Gadotti, em sua obra *Autonomia da Escola princípios e propostas*, explica que...

A instituição de coletivos nas escolas apresenta-se dialeticamente, como uma instância mediadora que é, ao mesmo tempo um mecanismo de absorção das tensões e dos conflitos de interesses e um instrumento potencial de inovação e transformação, na medida em que abre espaço para a explicitação daquelas tensões e conflitos represados, camuflados ou inibidos (GADOTTI, 1997, p. 29).

Portanto, ao conceber o Conselho Escolar como instância imprescindível para a con-

quista da autonomia no interior da escola e na relação desta com as demais instâncias do Sistema de Ensino, tem-se a idéia de que a participação da comunidade na gestão escolar constitui substancialmente a alternativa ao autoritarismo que se mantém arraigado fortemente à postura gestonária assumida quando se trata das relações entre as instâncias periféricas e as instâncias superiores do Sistema.

O que se observa é que o discurso da participação, quer entre políticos e administradores da cúpula do sistema do ensino, quer entre o pessoal escolar e a direção, está muito marcado por uma concepção de participação fortemente atrelada ao momento da execução. Esses indivíduos, pertencentes aos diferentes segmentos do sistema educacional, querem a participação da comunidade em tudo, mas, quando se trata de participar nas decisões, não aceita. (PARO, 2003, p.50).

O fato é que quando se discute as regras que controlam o jogo numa sociedade democrática, se reconhece a condição de que

os próprios legisladores estão submetidos às normas vinculatórias. Um ordenamento deste gênero apenas é possível se aqueles que exercem poderes em todos os níveis puderem ser controlados em última instância pelos possuidores originários do poder fundamental, os indivíduos singulares (BOBBIO, 1986, p.13).

Isto significa dizer que a discussão do processo de democratização pretende sempre a reafirmação de que participar do processo de decisão na administração pública requer muito mais do que o exercício da cida-

dania restrito a escolha dos representantes através do sufrágio universal. Na realidade, pretende-se a defesa do sentido de participação que "busca construir comunicativamente o consenso pelo diálogo com todos os envolvidos, e não apenas com aqueles que pensam como nós" (GUTIÉRREZ; CATANI, 2003, p.74).

Sendo assim, a discussão sobre o sentido da atuação das instâncias de participação no Sistema se insere numa perspectiva de intervenção mais ampla, onde o fluxo do poder imposto autoritariamente na direção descendente (quer dizer, desce do alto para baixo) precisa ser posto em situação de embate, onde se procura pôr em evidência a possibilidade crescente do exercício do poder no espaço público em direção ascendente (quer dizer que vai de baixo para cima).

Ocorre que numa sociedade como a brasileira, marcada por um histórico de relações heterônomas entre suas classes, fato que se observa ainda com maior evidência na precária intervenção popular no que diz respeito às decisões políticas tomadas nas instâncias superiores dos sistemas que formam a estrutura de controle do poder público, os indivíduos acabam integrando os grupos não como soberanos, mas como subalternos, destaca-se ainda o fato de que aqueles que ocupam cargos de liderança nas instâncias centrais procuram defender, sempre que possível, o exercício do poder na direção descendente nas suas relações com as instâncias pertencentes às extremidades do organograma do Sistema.

Desta feita, a democratização da gestão educacional não poderia se pautar por outra premissa, como prioridade de seus princípios, se não o do trabalho enfático na defesa da direção ascendente do exercício do poder, onde os indivíduos possam sentir-se responsáveis pela proposição, não apenas pela execução de ações; pela prática do dissenso como expressão de sua maturidade e compromisso político com as decisões em prol do coletivo, não apenas assevera consensos construídos numa subdivisão do grupo que exerce uma soberania à revelia do que pressupõe o regime democrático.

A defesa do poder no sentido ascendente pressupõe não somente o direito ao dissenso dos partícipes das instâncias colegiadas, mas, sobretudo, o consenso construído a partir desses dissidentes. Como afirma Alberoni (*apud* BOBBIO, 1996, p.62), o regime que mantém o consenso unânime fictício, como a expressão da vontade de todos, pode ser considerado regimes de democracia totalitária "(...) Ao invés de deixarem aos que pensam diversamente o direito de oposição, querem reeducá-los para que se tornem súditos fiéis".

Nesse contexto, inerente ao discurso da democracia está à compreensão de que as escolas são locais contraditórios; elas reproduzem a sociedade mais ampla, enquanto, ao mesmo tempo contêm espaço para resistir a sua lógica de dominação. Esse espaço de resistência à dominação consiste em uma ação, por parte dos sujeitos que ao participarem das questões que dizem

respeito aos interesses de sua comunidade escolar, passam a desenvolver um discurso, em que a linguagem da crítica e a linguagem da possibilidade constituem o eixo central de todas as iniciativas que pleiteiam a melhoria da qualidade dos serviços públicos prestados pela escola.

As linguagens da crítica e da possibilidade são propriedades inerentes ao papel desempenhado pelos Conselhos Escolares. No cumprimento de suas atribuições, cada colegiado deve decidir sobre questões que exigem um posicionamento crítico no sentido de perceber o implícito; como também, de alertar-se para as intenções ocultas dos discursos que emanam das instâncias superiores, exigindo dos membros do Colegiado a capacidade de dialogar com seus pares e elaborar estratégias que possam facilitar o acordo, sempre na perspectiva de propor soluções em benefício dos que confiaram a esses representantes o poder de decidirem em seus nomes.

Isto significa apenas admitirmos como possibilidade de atitude prol democratização da gestão educacional, aquela voltada: a) para a defesa incontestada dos direitos iguais entre os segmentos da escola; b) para o exercício do dissenso, sempre que suas convicções lhes certificarem de uma leitura diferente dos fatos; c) para a exigência do cumprimento das incumbências do poder público; d) para a participação do colegiado, respaldado na ética e na autoridade para contestar posturas autoritárias. No que se refere às possibilidades, os Conselhos Escolares devem partir da premissa

de que é preciso resistir e atuar numa postura de embate à lógica de dominação em que historicamente foi circunscrita a escola. Para isso, a persistência pela materialização dos princípios do regime democrático deve constituir o principal sustentáculo ao exercício de suas atribuições.

Dentre as possibilidades que podemos reconhecer como decorrentes do processo de redemocratização das instâncias públicas brasileiras, referentes ao contexto educacional - notavelmente marcado pelas campanhas protagonizadas pelos educadores nos anos 1980 - têm como pressuposto para sua materialização, a instituição dos Conselhos Escolares, bem como sua efetiva atuação, militando em favor da melhoria do ensino público, através da coordenação de processos substanciais, como:

I - A eleição direta para diretor escolar;

II - A elaboração do Projeto Político-Pedagógico sob a exigência de que seja construído à luz dos reais interesses da escola e com a participação de suas comunidades escolar e local;

III - A instituição, em diplomas legais, das condições objetivas para a conquista da autonomia da escola;

IV - O reconhecimento dos Conselhos Escolares como mecanismo de democratização da gestão escolar.

Ressalta-se esses elementos, acima relaci-

onados, como possibilidades no plano da discussão sobre as estratégias para democratizar a gestão escolar e, sobretudo, a relação da escola com as demais instâncias do Sistema, em face de se trata dos imperativos indispensáveis para a mudança do paradigma da gestão escolar sob o crivo do autoritarismo para o paradigma da gestão colegiada.

É sempre possível percebermos os imperativos inerentes ao modelo de gestão que pressupõe a decisão partilhada relacionando-se estreitamente com o papel a ser desenvolvido pelos Conselhos Escolares, uma vez que ao asseverarmos essa relação, estamos colocando em maior relevo as possibilidades de uma gestão educacional pautada no reconhecimento da autonomia da escola em decidir sobre suas metas e ações a serem alcançadas.

Isto na verdade significa reconhecer que os sujeitos sociais envolvidos com a escola e com assento no colegiado terão resguardado o direito de elaborar o Projeto Político-Pedagógico da unidade de ensino em estreito atendimento às suas peculiaridades, como também, propor um o regimento da escola em consonância com as legislações vigentes e com as exigências substantivas de sua comunidade, além de gozarem de liberdade para decidirem sobre o orçamento financeiro da escola.

A questão financeira é muito importante na discussão do processo de democratização da gestão educacional e deve ser discutida, sobretudo, no campo do discurso das

possibilidades, onde a autonomia financeira exercida de forma responsável pelos segmentos partícipes dos conselhos Deliberativo e Fiscal do Colegiado pode vislumbrar a viabilidade de projetos importantes para a escola.

Essa é uma discussão que nos remete a leitura do que de fato tem se materializado, no contexto das unidades de ensino, daquilo que se pressupõe como autonomia financeira dos Conselhos Escolares para decidir sobre os recursos financeiros que ficam sob suas responsabilidades, como também, de participarem da proposição das prioridades orçamentárias estabelecidas nas instâncias de centro do Sistema.

A esse respeito, se torna extremante relevante a análise das circunstâncias que envolvem o exercício das funções dos Conselhos Escolares, com ênfase nas condições sob as quais esses colegiados elencam suas prioridades de aplicação dos recursos financeiros e como suas decisões são tratadas no plano da relação com as instâncias mais elevadas na hierarquia da organização institucional do Sistema Municipal de Educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos asseverar que a análise da importância das instâncias de participação para o processo de democratização da gestão educacional perpassa pelos imperativos que verdadeiramente ditam as regras do jogo quando se trata da relação entre os Conselhos Escolares e as instâncias superi-

ores do Sistema com as quais esses colegiados estão vinculados. Dentre os elementos observáveis dessa relação, fatalmente se inclui o respeito à autonomia dos Conselhos no momento de decidirem sobre as prioridades da escola no paralelo com o que é "permitido pelas instâncias superiores".

É bem verdade que se temos a intenção de abordar esse assunto, utilizando-se tanto linguagem da crítica, mas também do reconhecimento das possibilidades, precisamos pontuar a qualidade da relação dos Conselhos Escolares com o Sistema como o fio condutor de nossa análise.

Nesse sentido, o que mais nos instiga é compreendermos que elementos são mantidos na fronteira entre a escola e as instâncias superiores e que podem ser reconhecidos como empecilhos à democratização, no contraponto com a simples taxação de que o desinteresse pela participação na escola é quase que o único elemento que impede a implementação dos princípios da gestão escolar democrática.

No que se refere às discussões de cunho administrativo e pedagógico, mediadas pelos Conselhos Escolares, nosso interesse recai sobre os encaminhamentos que são dados as suas deliberações, como também, quais considerações podem ser feitas acerca da interferência das demais instâncias do Sistema na sua implementação, tais observações são dignas de análises acadêmicas voltadas para a contribuição com o pro-

cesso de democratização da gestão educacional brasileira.

É evidente que a observação dos processos pedagógicos desenvolvidos na escola nos conduzem inexoravelmente à análise das condições em que cada unidade de ensino elabora seu Projeto Político-Pedagógico. E mais, quais ações implementadas refletem a autonomia da comunidade escolar, como também, quais os possíveis limites impostos pelo Sistema, quanto às ações elencadas no conjunto dos segmentos da escola.

Assim, defendemos uma acepção de autonomia dos colegiados que só se sustenta na inter-relação com o conjunto dos segmentos sociais envolvidos com o processo educacional. Não se trata de uma concepção de ação autônoma onde vê a autonomia como independência, isolamento; onde o sujeito assume o completo poder / controle em completa oposição ao poder / controle exercido por outros. Ser autônomo implica, desta forma, um corte radical e uma ausência total de qualquer dependência dos outros. Contudo, esta concepção corresponde muito pouco ao verdadeiro significado da autonomia.

Faz-se necessário, então, que sejam estabelecidos os pressupostos sob os quais o exercício da autonomia pelos colegiados deve nortear-se, procurando garantir a interferência dos Conselhos na elaboração das políticas educacionais do município e não apenas nas decisões internas da escola. Na realidade, defendemos uma atuação

dos colegiados com a máxima de estar contribuindo com a democratização da gestão educacional do Sistema, sendo assim, suas intervenções transcendem inexoravelmente o espectro restrito do ambiente escolar e se insere no plano da co-gestão, envolvendo o conjunto das instâncias de participação do município.

Artigo recebido em: 01/05/2006.

Aprovado para publicação em: 19/12/2006.

The paper of the pertaining to school advice in the Municipal System of Education of Recife

Abstract: The article analyzes the role played for the Pertaining to school Advice in the Municipal System of Education of Recife, considering as preponderant element of the study to the questions that happen in the exercise of the autonomy of these collegiate ones. The text still instigates the reflection on the importance of the performance of the Pertaining to school Advice in the relation with the higher stages of appeal of the System, estimating the necessary intervention of the set of the instances of municipal participation in the proposal of educational politics as guarantee of the democratization of the management of the processes that involve the System not only and the pertaining to school management.

Keywords: Pertaining to school Advice; Instances of participation; Autonomy; System of Education.

El papel de los consejos escolares en el sistema municipal de educación de Recife

Resumen: El artículo analiza el papel desempeñado por los Consejos Escolares en el Sistema Municipal de Educación de Recife, considerando como elemento preponderante de estudio las cuestiones que inciden en el ejercicio de la autonomía de esos colegiados. El texto además provoca la reflexión sobre la importancia de la actuación de los Consejos Escolares en la relación con las instancias superiores del siste-

ma, presuponiendo la necesaria intervención del conjunto de las instancias de participación municipal en la proposición de políticas educacionales como garantía de la democratización de la gestión de los procesos que envuelven al Sistema y no sólo a la gestión escolar.

Palabras-clave: Consejo escolar; Instancias de participación; Autonomía; Sistema Educativo

REFERÊNCIAS

BARROSO, João. O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 2003.

BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo**. 5.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Solettrar a letra P: povo, popular, partido e política - a educação de vocação popular e o poder de Estado. In: FÁVERO, Osmar e SEMERARO, Giovanni (Orgs). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Rio de Janeiro, Vozes, 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília,DF: 1988.

_____. MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA. **Lei nº 9394/96** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. Brasília: DF, 1996.

CATANI, Afrânio Mendes; GUTIERREZ, Gustavo Luis. Participação e gestão escolar: conceitos e potencialidades. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 2003. Editora Cortez.

GADOTTI, Moacir Concepção dialética da educação. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. e ROMÃO, J. E. **Autonomia escolar - Princípios e Propostas**. Petrópolis: Cortez, 1997.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da**

aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

MACIEL, Maria José de Oliveira. **Gestão Escolar Democrática: Os Conselhos Escolares na Rede Municipal do Recife -UFPE.** Centro de Educação. Recife, PE - Dissertação de Mestrado, 1995.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática da Escola Pública.** São Paulo: Ática, 2003.

WERLE, Flavia O Correia. **Conselhos Escolares: implicações na gestão da Escola Básica.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

WITTMANN, Lauro Carlos; CARDOSO, Jarbas José. **Gestão compartilhada na escola pública o especialista na construção do fazer saber fazer.** Florianópolis: AAESC: ANPAE/SUL, 1993.

RECIFE. **Lei Orgânica do Município do Recife.** Promulgada em 04 de abril de 1990. Recife, 1990.

_____. **Lei nº 15.709/92, de 26 de outubro de 1992.** Cria os Conselhos Escolares nas escolas municipais do Recife. Diário Oficial [da Cidade do Recife], Recife, 1992, p.02-03, 27 out. 1992.

_____. **Lei nº 16.589/2000.** Altera a Lei nº 15.709/92 que dispõe sobre os Conselhos Escolares nas Escolas Municipais.

Sobre o autor:

Edson Francisco de Andrade

Mestrando em Educação, Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Especialista em Programação do Ensino da Língua Portuguesa, UFPE. Pedagogo, UFPE. Professor Substituto da UFPE, Departamento de Psicologia e Orientação Educacionais (DPOE).

Orientador: Prof. Dr. Alfredo Macedo Gomes
E-mail: edsonprofessor@uol.com.br

Endereço Postal: Av. Falcão de Lacerda, n. 299, bloco-B, aptº 2, Tejipió - Recife/PE. Cep 50.930-010.

Cultura nacional, cultura das organizações escolares e a gestão democrática: algumas reflexões

Joyce Mary Adam de Paula e Silva

Resumo: Tomando-se como objeto de análise alguns aspectos presentes na LDB e na política educacional implementada pelo governo do Estado de São Paulo na última década, serão analisadas neste artigo a viabilidade da implementação de propostas de democratização da gestão da escola, contempladas nessas políticas, à luz da cultura escolar e da cultura nacional. O referencial teórico que orienta as análises deste trabalho, o do estudo das organizações como cultura, tem como pressuposto que as organizações possuem, além de um referencial interno, um referencial mais amplo que se relaciona ao universo cultural peculiar às diferentes nações para constituição de sua cultura.

Palavras-chave: Cultura Escolar; Gestão da Educação; Política Educacional.

INTRODUÇÃO

Organizações educacionais, assim como outros tipos de organizações, têm sido analisadas como fenômenos culturais. Seguindo esta linha de pensamento, algumas concepções da dinâmica de criação e legitimação da cultura organizacional e o papel da cultura nacional nesse contexto têm sido objeto de reflexão.

Diferentes concepções de cultura estão presentes nessa discussão. Para Lévi-Strauss (1958) toda cultura é linguagem e código. De acordo com este autor, a cul-

tura provê os grupos e nações com um referencial que permite ao homem dar um sentido para o mundo em que vive e a suas próprias ações.

A cultura, no entanto, segundo Geertz (1973), não é uma qualidade e nem um poder que determina o comportamento dos indivíduos, mas sim um sistema de relações e significados que torna inteligível e descritível os comportamentos, valores, crenças e princípios dos diferentes grupos sociais.

A compreensão de que as organizações possuem, além de um referencial interno, um referencial mais amplo que se relaciona ao universo cultural peculiar às diferentes nações para constituição de sua cultura orienta os estudos sobre cultura nacional e cultura das organizações.

As organizações educacionais, por sua vez, também desenvolvem um cultura própria como resultado de suas relações internas e externas. Como afirma Brunet (1995), as organizações escolares, apesar de estarem situadas num contexto social mais amplo, criam sua própria cultura que

expressa os valores, princípios e crenças compartilhados por seus membros e que a caracterizam.

Nesse sentido, embora as escolas desenvolvam sua própria cultura, elas são parte de uma cultura maior, a cultura nacional, que fornece referências para a construção da cultura organizacional.

Como afirma Motta (1996), para conhecer e entender as organizações nos diferentes países é importante conhecer sua cultura nacional. Isto significa basicamente conhecer as concepções da vida em sociedade, que caracterizam essas culturas.

As organizações escolares se orientam pelas políticas educacionais elaboradas pelos órgãos governamentais responsáveis pela educação no país, no entanto, observa-se que diferentes práticas são adotadas pelas mesmas, dependendo do grau de flexibilidade das relações em seu interior.

Além do caráter das relações internas às organizações escolares, outro elemento importante na dinâmica das mesmas é o grau de autonomia garantido pelas políticas educacionais. Práticas democráticas ou centralizadoras, bem como a elaboração de regras e normas que vão além do previsto na legislação, são reflexos de uma cultura interna que tem como um de seus elementos a cultura nacional.

No caso específico do Brasil, pode-se observar uma prática centralizadora na cons-

trução das estruturas organizacionais e políticas do país. As organizações escolares por sua vez e a política educacional têm refletido essa prática, conferindo a essas organizações um padrão de comportamento centralizador e burocratizado.

Alguns estudos, como os elaborados por Fullan (1982) e Hoyle (1986), citados por Glater (1995), destacam como a cultura da escola pode frustrar mudanças e inovações, ao promover uma aceitação aparente de tais inovações e mudanças permanecendo as mesmas práticas de sempre.

Nesse sentido, o estudo exposto no presente artigo pretende estabelecer uma relação entre as inovações relativas à gestão das escolas propostas na política educacional brasileira, principalmente com a LDB e como estas inovações podem deixar de serem implementadas se determinados aspectos da cultura nacional prevalecerem.

Os referenciais teóricos que orientarão as reflexões apresentadas são os relacionados à compreensão das organizações como cultura, cultura esta que tem um forte componente determinado pela cultura nacional. O delineamento da cultura nacional brasileira, elemento importante na análise das organizações no Brasil e em especial das organizações educacionais terão como referenciais estudos sociológicos, históricos, antropológicos e filosóficos. O delineamento de uma cultura nacional, com vistas à análise de suas conseqüências na

cultura das organizações pode ter como referencial essas diferentes abordagens, pela complementaridade que as mesmas apresentam.

CULTURA DAS ORGANIZAÇÕES NO BRASIL E CULTURA NACIONAL

Os estudos desenvolvidos por alguns autores brasileiros como Marilena Chauí (2001), Roberto Da Matta (1979, 1986, 1994) e Raimundo Faoro (1984, 1988) embora com abordagens diferentes são referenciais importantes no delineamento de uma cultura brasileira.

A gênese da hierarquia e da centralização no exercício do poder são as questões mais fundamentais que serão abordadas na constituição da cultura das organizações no Brasil, por serem características marcantes da formação do Estado brasileiro, presentes a partir da colonização portuguesa, como demonstram os estudos citados.

O estudo sobre Mito Fundador e Sociedade Autoritária, realizado por Chauí (2001) é um dos referenciais importantes na compreensão da cultura brasileira, por trazer elementos que ampliam a compreensão das linguagens, valores e idéias presentes na sociedade.

A concepção de mito, segundo essa autora, vai além do sentido grego da palavra *mythos*, da narração pública de feitos lendários, tomando um sentido antropológico

a respeito das soluções imaginárias para conflitos e contradições que a realidade não dá conta. Toma um sentido psicanalítico também, quando significa um impulso à repetição de algo imaginário, que *cria um bloqueio à percepção da realidade e impede lidar com ela*.

A autora usa o sentido de *mito fundador* para explicitar a constante relação do passado como origem e que se encontra sempre presente.

Diferencia o sentido de formação, adotado por historiadores, do conceito de fundação, destacando que:

(...) as ideologias que necessariamente acompanham o movimento histórico da formação, alimentam-se das representações produzidas pela fundação, atualizando-as para adequá-las à nova quadra histórica. É exatamente por isso, que sob novas roupagens, o mito pode repetir-se indefinidamente (CHAUÍ, 2001, p.10).

Nesse sentido, é que nas representações sociais cotidianas e na cultura de um determinado grupo social o *mito fundador* estaria presente, definindo muito de suas características.

Roberto da Matta (1994, p.49), em seu texto "A Obra literária como Etnografia", busca a compreensão de alguns princípios estruturais, categorias e normas sociais da sociedade brasileira, através da obra literária. Afirma que:

Meu postulado implícito era o

seguinte: se o texto literário 'contava uma sociedade, no caso brasileiro, no qual eram poucos os estudos especificamente sociológicos da sociedade como tal, o texto literário de fato fazia falar a sociedade. Neste sentido profundo, a literatura não era, conforme já disse, simplesmente uma outra fotografia do sistema, mas uma expressão, um meio privilegiado pelo qual a sociedade podia se manifestar. A narrativa, então, poderia ser tomada como a própria sociedade, percebida (lida, entendida, falada, classificada) por meio de um certo código.

Por meio dessa metodologia de análise é que Da Matta (1994) apresenta algumas análises sobre a cultura brasileira, análises essas que contribuem para a compreensão da influência desses elementos na construção da cultura das organizações.

Ao citar a frase de Oliveira Vianna "sou capaz de todas as coragens, menos a coragem de resistir aos amigos!", Da Matta (1994) destaca a importância de entendermos a realidade brasileira nos termos da relação entre a lei, escrita e promulgada e os amigos. Com esta argumentação, evidenciava uma característica importante que é a compreensão das redes de relações pessoais em contraposição às normas e leis estabelecidas. Nesse sentido, o que prevaleceria nesse contexto seria muito mais as relações pessoais do que propriamente as regras de um contrato social.

Voltando a falar sobre o mito fundador, relacionado à figura do governante, Chauí (2000, p.86) destaca o modo diferenciado de representação do mesmo, nas diferen-

tes classes:

[...] do lado dos dominantes, ele opera na produção da visão de seu direito natural ao poder e na legitimação desse pretensão direito natural ao poder por meio das redes de favor e clientela....; do lado dos dominados, ele se realiza pela via milenarista com a visão do governante como salvador, e a sacralização- satanização da política [...] [...] o rei representa Deus e não os governados e os que recebem o favor régio representam o rei e não os súditos.

Essa forma de conceber as relações estabelece uma estrutura das organizações sociais e políticas que não permite a participação dos dominados nem pelo exercício do poder e nem pela representação. A tutela e o favor são as principais formas de poder, fato que se manifesta historicamente no Brasil, através do populismo, uma das principais formas de exercício do poder político.

Transferindo a idéia do mito fundador para as organizações sociais, teríamos como uma das características principais, a ausência de participação dos envolvidos no processo, uma forte centralização do poder, hierarquização das relações e controle estrito das informações. Os níveis hierarquicamente superiores é que têm as informações, o saber e o significado da lei, podendo tutelar os desprovidos desse conhecimento.

Tais características estão fortemente presentes na estrutura da sociedade brasileira, embora Faoro (MENDONÇA, 2000)

destaque as peculiaridades das organizações burocráticas no Brasil, chamando-a de burocracia estamental, em suas origens, devido principalmente ao desenvolvimento de um estado patrimonialista:

O patrimonialismo, organização política básica, fecha-se sobre si próprio com o estamento, de caráter marcadamente burocrático. Burocracia não no sentido moderno, como aparelhamento racional, mas de apropriação do cargo - o cargo encarregado de poder próprio, articulado com o príncipe, sem a anulação da esfera própria de competência (MENDONÇA, 2000, p.59).

Faoro, em obras como "Os donos do Poder" (1984) e "A pirâmide e o trapézio" (1988), traz elementos fundamentais para a compreensão da estrutura político-social brasileira e por consequência da cultura que permeia as instituições. Destaca o caráter patrimonialista e o caráter de estamento da burocracia brasileira.

Descrevendo os traços da organização administrativa, social, econômica e financeira da colônia, Faoro (1984) apresenta a característica centralizadora da organização da colônia, destacando o papel do estamento burocrático que se forma, para garantir essa centralização e o poderio do rei. Comenta que o funcionário é *o outro eu do rei*:

Um cronista do início do século XVII já define em termos de doutrina, a projeção do soberano no seu agente: 'os amigos do rei, seus visos-reis e governadores e mais ministros hão de ser outro ele, hão de administrar, governar e

despender como o mesmo rei o fizera, que isto é ser verdadeiro amigo (FAORO, 1984 p.171).

Tais aspectos reforçam a idéia da constituição de uma malha de relações onde o Estado se impõe, desarticulando a sociedade como um todo, mantendo-a na condição de desinformada, tendo o monopólio do exercício concreto do poder. Como afirma Schwartzman (MENDONÇA, 2000, p.56):

(...) os padrões de relacionamento entre Estado e sociedade, que no Brasil tem se caracterizado, através dos séculos, por uma burocracia estatal, pesada, todo-poderosa, mas ineficiente e pouco ágil, e uma sociedade acovardada, submetida mas, por isso mesmo, fugidia e freqüentemente rebelde.

Nesse sentido, as relações que se processam, passam do campo do envolvimento e da cidadania para o campo do reivindicatório, onde Estado e Sociedade são instâncias totalmente divorciadas.

Tocqueville (1998, p.75) observa que:

(...) nas nações em que reina o dogma da soberania do povo, cada indivíduo constitui uma porção igual do soberano e participa igualmente do Estado. Portanto, cada indivíduo é tido como tão esclarecido, tão virtuoso, tão forte quanto qualquer outro de seus semelhantes.

A centralização e a ordem patrimonial, ao contrário, somente contribuem para o estabelecimento de relações de dependência, que são eficientes para o controle, mas não para o exercício da cidadania

e avanço social. Tocqueville (1998, p.99) observa ainda que:

A centralização administrativa, é verdade, consegue reunir em determinada época e em certo lugar todas as forças disponíveis da nação, mas é nociva à reprodução das forças. Ela a faz triunfar no dia do combate, mas diminui com o correr do tempo sua potência. Portanto pode contribuir admiravelmente para a grandeza passageira de um homem, mas não para a prosperidade duradoura de um povo.

Historicamente, a estrutura patrimonial brasileira, ressalta a centralização governamental e a desintegração dos núcleos locais e provinciais conferindo à função pública um patriciado administrativo fiel ao rei, cujo compromisso se dá em relação a este último e não à sociedade (FAORO, 1984). Nesse sentido, a "burocracia", formalmente, toma um aspecto impessoal, mas as relações cotidianas, se revestem muito mais de um caráter pessoal, de favores e de amizades. Assim, as leis ficam condicionadas a essas formas de interação, constituindo-se no que Roberto Da Matta (1994, p.139) define como a diferença entre a casa e a rua:

Tudo isso nos leva a entender melhor os mesquinhos rituais de fuga da isonomia política, como o 'sabe com quem está falando?!' e o 'jeitinho, que são formas brasileiras de 'corromper' e - eis o ponto que não é percebido - de relacionar a letra dura (porque escrita, fixa, universal, automática e anônima) da lei com as gradações e posições hierarquicamente diferenciadas que cada 'conhecido' ocupa numa rede socialmente determinada de relações pessoais.

Todos os aspectos aqui levantados, auxiliam na compreensão da cultura que permeia as organizações sociais no Brasil, sendo que as organizações educacionais não ficam fora desse processo.

Algumas características que têm sido apontadas por diferentes autores (PARO, 1998; OLIVEIRA; DUARTE, 2003; ADRIÃO; CAMARGO, 2001; MENDONÇA, 2000, 2001), a respeito das estruturas gestonárias da educação no Brasil, são :

- excessivo grau de centralização administrativa e monopólio de informações;
- rigidez hierárquica e excessiva burocracia;
- supervalorização das estruturas intermediárias de gestão em detrimento da autonomia das escolas;
- separação entre o planejamento e a execução;
- alijamento da comunidade e pais no processo decisório da escola.

O mito fundador, já citado, que caracteriza o processo participativo e decisório e as relações Estado e Sociedade, também nas organizações educacionais está presente. De um lado, a excessiva centralização e monopólio de informações que estão presentes nas diferentes camadas da estrutura decisória no sistema educacional dificultam tanto a autonomia da escola quanto a participação dos envol-

vidos diretamente no processo educativo. É comum o comportamento, nas escolas, de cerceamento de autonomia seja pedagógica ou administrativa, justificada pela interpretação legal equivocada ou pela autoridade exercida dentro dos padrões das relações pessoais e de clientelismos. De outro lado, encontra-se uma massa amorfa dentro da escola que espera que as receitas venham prontas, ora sacralizando ora satanizando o Estado, como afirmou Chauí (2001). Para exercer a autonomia, é preciso que os participantes se sintam co-responsáveis pelo processo e não simplesmente executores.

Paro (1998, p.11) ilustra bem essa situação ao discutir a figura do diretor de escola, com as seguintes palavras:

O que nos temos hoje é um sistema hierárquico que pretensamente coloca todo o poder nas mãos do diretor. Não é possível falar das estratégias para se transformar o sistema de autoridade no interior da escola, em direção a uma efetiva participação de seus diversos setores, sem levar em conta a dupla contradição que vive o diretor de escola hoje. Esse diretor, por um lado, é considerado a autoridade máxima no interior da escola, e isso, pretensamente, lhe daria um grande poder e autonomia; mas, por outro lado, ele acaba se constituindo, de fato, em virtude de sua condição de responsável último pelo cumprimento da Lei e da Ordem na escola, em mero preposto do Estado.

O peso da cultura centralizadora auxilia no imobilismo das escolas, seja como

forma de resistência, seja como forma de ausência. Como forma de resistência, encontra-se a oposição sistemática de grupos que defendem maior participação no processo decisório e que não aceitam mudanças governamentais propostas, mesmo que elas se constituam em pequenos avanços nesse processo. Como forma de ausência encontra-se os que consideram não ser sua tarefa o pensar e decidir sobre o processo educativo e administrativo da educação e esperam que os órgãos governamentais tomem as decisões por esse grupo.

Partindo-se desse referencial aqui descrito é que o artigo propõe uma reflexão sobre as inovações em termos de democratização da organização da escola, trazidas pela política educacional da última década e a possibilidade de tais inovações serem implementadas.

POLÍTICA EDUCACIONAL E GESTÃO DA ESCOLA NA ÚLTIMA DÉCADA: PRINCIPAIS INOVAÇÕES

Tomando-se como referência principal a última LDB e a política implementada pelo governo do Estado de São Paulo na última década, serão analisadas aqui as principais inovações em termos de gestão da educação e da escola, contempladas nessas políticas, à luz das características das organizações sociais e da cultura nacional, no Brasil.

Os períodos que antecederam a promul-

gação da Constituição de 1988 e da LDB de 1996, foram períodos de grande movimentação social, no sentido de democratização do Estado e de maior participação popular, através das diferentes entidades profissionais, partidos políticos etc. O caráter centralizador, autoritário e patrimonialista presente na cultura das organizações sociais e políticas no Brasil, se acirrou com o regime militar, afastando a maioria da população dos processos decisórios, fato que gerou reações, no sentido de uma retomada da publicização do estado.

As reivindicações dos setores democráticos organizados, vinham no sentido de reivindicar reformas no funcionamento do Estado, de maneira a assegurar a representação da sociedade civil organizada em conselhos que garantissem, além da participação dos setores sociais na elaboração das políticas, também maior fiscalização e controle da ação do Estado (ADRIÃO; CAMARGO, 2001).

No setor da educação, estes mesmos anseios da sociedade como um todo estiveram presentes na elaboração da LDB de 1996, onde a pressão de organizações sociais por uma democratização da gestão da educação foi bastante forte.

O modelo gestor centralizado, hierarquizado e fortemente influenciado por uma cultura patrimonialista, que caracterizou a constituição do estado brasileiro, dificulta, no entanto, a implementação de

novas formas de organização das estruturas de poder nos sistemas educacionais e nas escolas. Não basta estar no texto da lei, é necessário que os implementadores estejam imbuídos dos princípios de democratização para que as inovações sejam introduzidas. Como já afirmado anteriormente, esse modelo tradicional, não permite, por um lado, a participação efetiva dos envolvidos no processo educativo e por outro lado, a população, não tendo bem claro seus direitos de cidadania, não se sentindo capaz de fazer parte do processo decisório, se ausenta e se exime desse direito.

A seguir, serão destacados alguns princípios presentes, tanto na LDB de 1996, como na legislação da educação que foi implantada no Estado de São Paulo na última década, que caminham na direção de uma gestão democrática e que no cotidiano dos sistemas educacionais e escolas ainda não foram implementados de fato.

A LDB, promulgada em 1996, traz em seu texto muito dos princípios da gestão democrática do ensino, reivindicações presentes durante muito tempo na luta por democratização da gestão da educação. Ressalvado o aspecto da tomada do discurso democrático por forças conservadoras, como forma de controle das forças progressistas, não se pode negar alguns avanços incorporados à legislação.

No artigo 14 está estabelecido que os sistemas de ensino definirão normas de

gestão democrática do ensino público, 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.

Tais princípios trazem algumas inovações na concepção da gestão do processo de ensino. Em primeiro lugar, um maior envolvimento dos que executam o processo educacional com seu planejamento, trata-se de uma inovação no sentido de que pressupõe a superação da separação entre elaboração e execução, princípio taylorista que permeou as concepções de política educacional no Brasil até então. Em segundo lugar o estabelecimento da participação da comunidade escolar e local, através de organismos formais como os Conselhos de Escola.

O artigo 12 da LDB também apresenta uma inovação na direção da gestão democrática, na medida em que dá às escolas maior autonomia, estabelecendo que cabe a estas a elaboração e execução de sua proposta pedagógica.

A legislação da educação no Estado de São Paulo, na última década, também avança no sentido de estabelecer como princípio a gestão democrática da educação. Os artigos 7º e 9º das Normas Regimentais

Básicas das Escolas de 1998, estabelecidas pelo Governo do Estado de São Paulo, que serviu de base para que as escolas estaduais elaborassem seus regimentos escolares estabelece que:

Artigo 7º - A gestão democrática tem por finalidade possibilitar à escola maior grau de autonomia, de forma a garantir o pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, assegurando o padrão adequado de qualidade do ensino ministrado.

Artigo 9º - Para melhor consecução de sua finalidade, a gestão democrática na escola far-se-á mediante a: I - participação dos profissionais da escola na elaboração da proposta pedagógica; II - participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar - direção, professores, pais, alunos e funcionários- nos processos consultivos e decisórios, através do Conselho de Escola e a Associação de Pais e Mestres.

Observa-se que o princípio de participação tanto dos diretamente envolvidos, como profissionais da escola e alunos, como outros setores de apoio no processo pedagógico, como pais e comunidade, está presente na legislação. Órgãos como o Conselho de Escola e a Associação de Pais e Mestres têm sua composição e finalidades definidas formalmente nas normas e legislações do Estado de São Paulo.

A composição do Conselho de Escola e sua natureza, presente nas Normas Regimentais Básicas das Escolas do Estado de São Paulo, no capítulo III, artigo 16,

estabelece que:

O conselho de escola, articulado ao núcleo de direção, constituiu-se em colegiado de natureza consultiva e deliberativa, formado por representantes de todos os segmentos da comunidade escolar.

As atribuições do Conselho de Escola, encontram-se definidas na Lei Complementar 444/85, do Estado de São Paulo, que em seu artigo 95, § 5º estabelece que compete ao mesmo deliberar sobre:

- Diretrizes e metas da unidade escolar;
- Alternativas de solução para os problemas de natureza administrativa e pedagógica;
- Projetos de atendimento psicopedagógico e material ao aluno;
- Programas especiais visando à integração escola-família-comunidade;
- Criação e regulamentação das instituições auxiliares da escola;
- Prioridades para aplicação de recursos da Escola e das instituições auxiliares;
- As penalidades disciplinares a que estiverem sujeitos os funcionários, servidores e alunos da unidade escolar.

O princípio da autonomia da escola, presente nessa legislação constituiu-se em avanço e inovação no processo gestor do ensino. Dar às escolas a incumbência da elaboração da proposta pedagógica, bem como a gestão dos recursos financeiros, permite às mesmas maior poder decisório, poder este que antes estava ao encargo

das estruturas intermediárias do sistema de ensino.

No artigo 10, do título II das Normas Regimentais Básicas das Escolas do Estado de São Paulo fica estabelecido que a autonomia da escola, em seus aspectos administrativos, financeiros e pedagógicos será assegurada mediante:

- I- Capacidade de cada escola, coletivamente, formular, implementar e avaliar sua proposta pedagógica e seu plano de gestão;
- II- Constituição e funcionamento do conselho de escola, dos conselhos de classe e série e associação de pais e mestres e do grêmio estudantil;
- III- Participação da comunidade escolar, através do conselho de escola, nos processos de escolha ou indicação de profissionais para o exercício de funções, respeitada a legislação vigente;
- IV- Administração dos recursos financeiros, através da elaboração, execução e avaliação do respectivo plano de aplicação, devidamente aprovado pelos órgãos ou instituições escolares competentes, obedecida a legislação específica para gastos e prestação de contas de recursos públicos.

Observa-se que a política educacional materializada na legislação, tanto na LDB, quanto nas normas do ensino no Estado de São Paulo, introduzem certa inovação, que transfere à unidade escolar e aos envolvidos uma maior autonomia e responsabilidade pelo processo pedagógico. Como afirma Libâneo (2004, p.30):

Conforme o ideário neoliberal, colocar a escola como centro das

políticas, significa liberar boa parte das responsabilidades do Estado, dentro da lógica do mercado, deixando às comunidades e às escolas a iniciativa de planejar, organizar e avaliar os serviços educacionais. Na perspectiva sócio-crítica significa valorizar as ações concretas dos profissionais na escola, decorrentes de sua iniciativa, de seus interesses, de sua participação, dentro do contexto sócio-cultural da escola, em função do interesse público dos serviços educacionais prestados sem, com isso, desobrigar o Estado de suas responsabilidades.

Tomando-se então a perspectiva sócio-crítica, é necessário que o sistema, a escola e toda sua comunidade estejam preparados para o exercício dessa autonomia, criando uma nova cultura, que contemple aspectos como: quebra das concepções hierárquicas da gestão da escola, permitindo maior participação de todos os envolvidos no processo pedagógico; incentivo à autonomia pessoal e do grupo no sentido de propor inovações e fazer avaliações reais do processo educacional e correções de rumo quando necessário.

Essa nova cultura necessita estar presente, no caso das estruturas educacionais no Estado de São Paulo, desde órgãos da Secretaria Estadual de Educação, passando por supervisores de ensino e diretorias de ensino, até chegar à unidade escolar. É necessário que as estruturas do sistema educacional permitam à unidade escolar o exercício da autonomia e que as unidades escolares propiciem

à comunidade interna e externa à escola as condições de participação real.

Confrontando essas inovações propostas para o sistema educacional e para as instituições escolares com as características da cultura nacional brasileira, já destacada anteriormente, observa-se que esta não contribui para o estabelecimento de uma cultura de participação. A hierarquização das relações, baseada em uma concepção patrimonialista, coronelista e de poder pessoal, a excessiva centralização do poder, e a ausência de uma consciência de cidadania dificultam o estabelecimento dessa cultura de participação nas organizações educacionais. Por mais que a lei contemple inovações nesse sentido, não há terreno fértil para que elas sejam implementadas, a não ser por meio de um trabalho constante das lideranças, tanto no sentido de esclarecer o conteúdo dessas inovações quanto no sentido de mudança de atitudes.

Como afirma Chauf (2001, p.90),

porque temos o hábito de supor que o autoritarismo é um fenômeno político que, periodicamente, afeta o Estado, tendemos a não perceber que é a sociedade brasileira que é autoritária e que dela provém as diversas manifestações do autoritarismo político.

Tal frase nos remete à reflexão de que o processo de participação e democratização das estruturas sociais e em particular no caso do sistema educacional

depende em grande medida da consideração, por parte dos envolvidos nesse processo, do quanto as ações são fruto dessa cultura estabelecida e das possibilidades da mudança do paradigma que a orienta.

Artigo recebido em: 20/07/2006.

Aprovado para publicação em: 14/08/2006.

National culture, culture of the school organization and the democratic management: some reflections.

Abstract: This paper is a study on educational legislation regarding the national culture and the characteristics of organizations. The innovations related to school organization and school administration in the educational policy is the object of this study and they will be seen under the light of national culture. The theoretic referential of this study considers that schools show internal characteristics but they reflect a larger perspective concerning external aspects and the national culture.

Keywords: School Culture; Educational Administration; Educational police

Cultura nacional, cultura de la organizaciones escolares y la gestión democrática: algunas reflexiones

Resumen: Se toma como objeto de análisis algunos aspectos presentes en la LDB en la última década. Serán analizadas en este artículo las principales innovaciones en términos de gestión de la educación de la escuela, contempladas en estas políticas, a la luz de las discusiones sobre la cultura de las organizaciones sociales y de la cultura nacional. El referencial teórico que orienta los análisis de este trabajo, el estudio de las organizaciones como cultura, tiene como presupuesto que las organizaciones poseen, además de un referencial interno, un referencial más amplio que se relaciona con el universo cultural peculiar de las diferentes naciones para la constitución de su propia cultura.

Palabra clave: Cultura de las Organizaciones Escolares; Gestión Educativa; Cultura Nacional.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T.; CAMARGO, R. B. A gestão democrática na Constituição Federal de 1988. In: OLIVEIRA, R.P.; ADRIÃO, T. (Org.). **Gestão, Financiamento e Direito à Educação**. 2.ed. v.1, p.69-78, São Paulo: Xamã, 2001.

BRASIL. **Lei n 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br>>

BRUNET, L. Clima de Trabalho e Eficácia da Escola. In: NÓVOA, A. **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

CHAUÍ, M. **Mito Fundador e Sociedade Autoritária**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 3.ed, 2001.

CRHISPEELS, J. H. **Educational Policy Implementation in a Shifting Political Climate: the california experience**. American Educational Research Journal, v. 34, n. 3, Fall, p.453-511, 1997.

DA MATTA, R. **Carnavais: malandros e heróis**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1979.

_____. **O que faz o Brasil, Brasil?** Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

_____. **Conta de Mentiroso: sete ensaios de antropologia brasileira**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994

FIRESTONE, W. A. Using reform: Conceptualizing district initiative. **Educational Evaluation and Policy Analysis**, v.11, n.2, p.151-164, 1989.

FAORO, R. **Os Donos do Poder**. Rio de Janeiro: Globo, 1984.

_____. **A pirâmide e o trapézio**. 3.ed. Rio de Janeiro: Globo, 1988.

GEERTZ, C. **The interpretation of cultures**. New York: Basic Books Inc. Publishers, 1973.

GLATTER, R. A Gestão como meio de Inovação. In: NÓVOA, A. **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

GOMES, R. **Cultura escolar e identidade dos professores**. Lisboa: Educa, 1993.

LÉVI-STRAUSS. **Antropologie Structurale**. Paris: Poln, 1958.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2004.

MENDONÇA, E. F. **A regra e o jogo**. São Paulo: Laplane:FE Unicamp.2000.

_____. **Educação & Sociedade**. n.75, ano XXII, agosto, 2001.

MOTTA, F.C.P. Cultura Nacional e Cultura Organizacional. In: VASCONCELOS, J. et al. **Recursos humanos e subjetividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

NÓVOA, A. **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, D. A. **Política e trabalho na escola**. Administração dos sistemas públicos de educação básica. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PARO, V. **Gestão democrática da escola pública**. São paulo: Ática, 1998.

SÃO PAULO. Parecer CEE 67/98. **Normas Regimentais Básicas das Escolas do Estado de São Paulo**. D. O. de 21 de março 1998.

_____. Secretaria de Educação. Lei Complementar, n. 444 de 27/12/1985. São Paulo, 1985.

TOCQUEVILLE, A. **A democracia na América. Leis e Costumes**. v.1. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Sobre a autora:

*¹Joyce Mary Adam de Paula e Silva
Pós-Doutorado, Universidad Complutense de Madrid (UCM) - Espanha. Doutora em Educação. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) Professora Assistente do Departamento de Educação-I.Biociências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP)- Rio Claro.*

Email: joyce@rc.unesp.br

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Instituto de Biociências de Rio Claro, Departamento de Educação. Av. 24a, n.1515 -Vice-Diretoria. BELA VISTA, CEP 13506-900 - Rio Claro/SP - Brasil

O professor e sua formação: representações de coordenadores pedagógicos

Renata C. O. Barrichelo Cunha ¹
Guilherme do Val Toledo Prado ²

Resumo: De acordo com a literatura que valoriza a formação de professores no contexto de trabalho e a produção de conhecimentos a partir das experiências docentes, o coordenador pedagógico tem sido apontado como formador de professores nas escolas. O presente artigo se propõe a discutir as representações que o coordenador tem da ação do professor e de sua formação, com base nos dados da tese de doutoramento defendida na Faculdade de Educação da Universidade de Campinas. Compreender as representações sociais dos coordenadores, valorizando as interações comunicativas, permite reconhecer o tipo de formação que é possível estabelecer nos horários de trabalho docente coletivo na escola, encontrar e confrontar posições, analisar as contradições e evidenciar discussões que apelem à ressignificação das relações e práticas de formação.

Palavras-chaves: Coordenação Pedagógica; Formação centrada na escola; Representações sociais.

INTRODUÇÃO

A educação continuada de professores, a formação centrada na escola e a ação do coordenador pedagógico como mediador do trabalho docente coletivo são temáticas presentes na tese de doutoramento - Pelas Telas, Pelas Janelas: A Co-

ordenação Pedagógica e a Formação de Professores/as nas Escolas - defendida junto ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC), na Faculdade de Educação da UNICAMP.

A tese parte do princípio de que valorizar a formação no contexto de trabalho dos professores possibilita a legitimação de saberes que orientam práticas e que informam teorias, na mesma medida em que as teorias iluminam práticas e orientam mudanças.

Existe, atualmente, uma valorização das práticas de formação continuada³ de professores, uma vez que o mundo contemporâneo coloca múltiplos e novos desafios aos profissionais. A diversidade, imprevisibilidade e instabilidade da pós-modernidade (SILVA, 2000) repercutem na agenda social, cultural e econômica e a nível educativo, valorizando a inovação, autonomia, formação contínua e reflexão, exercício da colegialidade, a investigação-ação, projetos com identidade local,

³ Por formação continuada estamos assumindo a definição de Placco e Silva (2000, p.27), para quem a educação continuada é um "um processo complexo e multideterminado, que ganha materialidade em múltiplos espaços/atividades, não se restringindo a cursos e/ou treinamentos, e que favorece a apropriação de conhecimentos, estimula a busca de outros saberes e introduz uma fecunda inquietação contínua com o já conhecido, motivando viver a docência em toda a sua imponderabilidade, surpresa, criação e dialética com o novo".

currículos alternativos etc. Novas exigências ao saber e ao saber fazer profissionais solicitam que os professores "gerem" novos modelos de práticas que envolvam a partilha de experiências, dinâmicas reflexivas e a construção de conhecimentos.

Valorizar a formação centrada na escola é assumir, de antemão, a convicção de que o professor - e o coordenador - são sujeitos que fundamentam suas práticas numa opção de valores e em idéias que os ajudam a esclarecer as situações (SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, 1998) e que a escola é o lugar onde os professores e coordenadores aprendem a sua profissão, articulando suas experiências, saberes e idéias (CANÁRIO, 1999).

Essa formação centrada na escola, com ênfase na reflexão sobre a prática do professor, acontece, preferencialmente, nos horários de trabalho docente coletivo. É justamente essa discussão que interessa ao presente artigo: diante da literatura educacional brasileira (PLACCO, 2000, 2002; GUIMARÃES; MATE; BRUNO, 1998; BRUNO; ALMEIDA; CHRISTOV, 2000; ALMEIDA; PLACCO, 2001) que aponta o coordenador pedagógico como mediador⁴ e interlocutor privilegiado entre os professores nas reflexões sobre suas práticas, atribuindo-lhe a responsabilidade de formador dos professores, a questão que se coloca é:

se o coordenador é o responsável por agenciar a formação na escola, qual a representação que ele tem da ação do professor e de sua formação? Essa interrogação revela-se pertinente porque pensar a formação continuada na escola supõe desvelar e lidar com a representação que os coordenadores têm dos professores.

A PRODUÇÃO SOBRE O COORDENADOR PEDAGÓGICO E A FORMAÇÃO NA ESCOLA

A formação continuada-formação em serviço - dos professores é compreendida por Garrido (2000) e Christov (1998) como tarefa principal do coordenador pedagógico.

Com a tarefa de subsidiar e organizar as reflexões dos professores, favorecendo a tomada de consciência sobre suas ações, Garrido (2000) destaca que o trabalho do professor-coordenador é estimular o processo de decisão e proposição de alternativas para os problemas da prática mediante uma constante atividade reflexiva, propiciando condições para o desenvolvimento profissional dos professores, que passam a assumir a autoria de suas práticas.

Christov (1998) justifica a necessidade dessa formação como decorrência de uma realidade que se modifica continuamente

⁴Assumimos a idéia de mediação como definida por Placco (2002, p.95): "a reflexão e os questionamentos do professor quanto à sua prática pedagógica se encontram e se confrontam com os questionamentos e fundamentos teóricos evocados pelo Coordenador Pedagógico-Educacional, num movimento em que ambos se formam e se transformam". Essa parceria seria traduzida em um processo formativo de ambos.

e que demanda atualizações mediante a reflexão.

Orsolon (2001) reconhece o coordenador como agente de mudanças das práticas dos professores com base nas articulações que realiza e na medida em que desvela e explicita contradições escola-sociedade e reprodução-transformação nas práticas dos mesmos. Em pesquisa anterior (ORSOLON, 2000), a autora pesquisou quais as ações do coordenador são capazes de desencadear um processo de mudança nas práticas dos professores. Levantou algumas atitudes importantes ao exercício da coordenação: a) desafiar para a realização de algo diferente, repensando o costumeiro modo de fazer; b) questionar o professor de forma direcionada, isto é, através de perguntas que permitam passar do nível descritivo ao nível interpretativo, transformando os confrontos em potenciais de reconstrução, dando sentido ao que se observou e ao que depois se define como objetivo a prosseguir; c) estabelecer uma atitude de parceria para fazer e refletir na e sobre a ação; d) demonstrar atitude de respeito frente ao modo de trabalhar do professor, levando em conta seu conhecimento prático, bem como suas dificuldades e facilidades.

Valorizando também o exercício da reflexão no grupo de professores, Clementi (2001) argumenta que o apoio do coordenador oportuniza o amadurecimento das intuições, possibilitando a superação de algumas contradições entre o que os professores

pensam, planejam e as respostas que recebem de seus alunos.

A pesquisa de Garcia (1995), contudo, explicita que a atribuição do coordenador pedagógico como agente desencadeador de um processo de formação contínua dos professores no interior das escolas é recente, sofrendo ainda com um modelo de formação dos próprios coordenadores, que pressupõem que os professores já estejam devidamente educados e formados e que possam executar as suas atividades docentes para as quais já deveriam estar preparados. Mesmo admitindo que a realidade sofre transformações permanentes e que é preciso revê-la continuamente para atuar com mais propriedade e que estudar é algo que faz parte da profissão docente, muitos coordenadores ficam desapontados ao constatar que os professores têm uma formação inconclusa, parcial, provisória. A expectativa recíproca, dos professores para com os coordenadores é, inversamente, proporcional: os professores esperam que os coordenadores saibam mais, melhor e não cometam falhas, pois são os "especialistas" da escola e deveriam ter as respostas prontas para todos os problemas que o cotidiano apresenta.

Espera-se, portanto, que o coordenador seja um mediador entre os professores, promovendo reflexões sobre a prática, alimentando-os com subsídios teóricos, garantindo o trabalho docente coletivo, oportunizando uma formação centrada na escola e promoção de mudanças.

A PESQUISA COM AS COORDENADORAS

A pesquisa de doutoramento orientou-se por um conjunto de questões, dentre as quais se destaca: **qual a representação que os coordenadores têm da ação do professor e de sua formação?**

Para responder a essa pergunta a pesquisa dialogou com cinquenta coordenadores pedagógicos, no contexto de três grupos que se reuniram quinzenalmente durante um semestre para discutir a formação de professores e a ação do coordenador pedagógico⁵. Os encontros foram registrados por escrito e audiogravados, compondo dados relativos a registros escritos pessoais da pesquisadora, registros escritos das coordenadoras, avaliações escritas finais e "falas" audiogravadas.

O olhar que dirige as interações entre coordenadores e professores e que define o tipo de formação que é possível estabelecer nos horários de trabalho docente coletivo na escola será analisado com o apoio da teoria das Representações Sociais, de Moscovici (2003) e outros autores influenciados por suas obras ou que mantêm afinidade com seus principais conceitos e pressupostos.

A análise do conteúdo, diante do conjunto de materiais é temática (BARDIN, 2000) - o que os professores dizem dos

professores e de sua formação - e o encaminhamento é feito pelo "recorte" de unidades do texto completo produzido para a ocasião do exame de qualificação do doutorado. Para a análise do material alguns passos sugeridos por Minayo (1994) foram adotados: organização do material a ser analisado (definição de unidades de registro, que foram frases ditas pelas coordenadoras), exploração do material, análise do conteúdo subjacente ao que está sendo manifesto e as tentativas de interpretação.

Importante destacar o que está sendo entendido por representações sociais nesse texto. As representações sociais constituem a "atmosfera social e cultural" composta por palavras, idéias e imagens que nos cercam individual e coletivamente (MOSCOVICI, 2003). Elas são socialmente construídas e partilhadas, configurando como uma forma de conhecimento⁶ apoiada na experiência pessoal e que orientam a vida cotidiana das pessoas.

Segundo Tura (2004), também apoiado em Moscovici, as representações sociais são saberes utilizados pelas pessoas nas suas vidas cotidianas e que comportam visões compartilhadas pelos grupos. São essas visões que determinam condutas desejáveis ou indesejáveis e dirigem as relações dos indivíduos entre si e com o mundo.

As representações, para Moscovici, teriam duas funções: convencionalizar obje-

⁵ Outras questões da pesquisa foram discutidas em Cunha e Prado (2005).

⁶ O conhecimento não é compreendido como descrição/cópia, mas como produção de interações e comunicações relativas aos interesses humanos nele implicados (DUVEEN, 2003).

tos, pessoas, acontecimentos, enquadrando-os em modelos partilhados pelo grupo, permitindo interpretar, distinguir e conhecer o sentido das coisas; e prescrever, influenciando a mente de cada sujeito, de maneira a serem re-pensadas e re-citadas.

Integrar a novidade, interpretar a realidade e orientar condutas e relações sociais seriam mecanismos de funcionamento das representações (TURA, 2004) que trabalham em paralelo a um processo definido por Moscovici como ancoragem.

Ancorar significa classificar e nomear/rotular algo. Para Moscovici, a representação é um sistema de classificação e de alocação de categorias e nomes que revelam uma "teoria" da sociedade e da natureza humana. Essas classificações são feitas a partir de aproximações com protótipos que pretendem "reconhecer" um padrão. Os protótipos favorecem opiniões feitas e conduzem a decisões superapressadas, com base em generalizações ou particularidades. O que está em jogo nas classificações de coisas não-familiares é a necessidade de definir o que está conforme ou divergente da norma, o que pode promover estigmatizações.

Ancorar implica, portanto, "prioridade do veredicto sobre o julgamento e do predicado sobre o sujeito" (MOSCOVICI, 2003, p.64). A conclusão tem prioridade sobre a premissa e antes de ver e ouvir uma pessoa, nós já a julgamos, classificamos e criamos uma imagem dela.

Leme (1993, p.49) confirma que nas representações sociais prevalecem as memórias e conclusões preestabelecidas e argumenta que classificamos e rotulamos para organizarmos a realidade. "O rótulo confere uma afiliação e uma posição em uma matriz de identidades" que se converte numa imagem comunicável. Nesse processo atribuímos um valor positivo e ou negativo, e uma certa posição numa ordem hierárquica.

As pessoas e grupos criam representações através da comunicação e da co-operação. As representações brotam da comunicação social, das inter-relações sociais e depois de criadas "circulam, se encontram, se atraem e se repelem e dão oportunidade ao nascimento de novas representações, enquanto velhas representações morrem" (MOSCOVICI, 2003, p.41).

Produzem na comunicação uma visão comum (leitura do mundo cotidiano), dizendo sobre o estado da realidade. Partindo do princípio de que cada vez que expomos uma idéia dizemos algo de nós mesmos, de nossa identidade e de nossa visão sobre a realidade, conhecer as representações traduzidas na comunicação permite acessar diferentes facetas da realidade (JODELET, 2005).

Fica claro que são através dos intercâmbios comunicativos, num esforço de compreensão do mundo através de idéias específicas que as representações sociais

são estruturadas e transformadas, além de projetadas de maneira a influenciar outros, a estabelecer certa maneira de criar sentido para o mundo.

Para enfatizar o poder da comunicação, Moscovici cita Tristan Tzara (2003, p.42): "Nós pensamos através de nossas bocas". As relações sociais envolvem e dependem de convenções lingüísticas (conversaço), que vão criando uma base comum de significância entre seus praticantes que incluem imagens e de idéias consideradas certas e reciprocamente aceitas.

Isso é o que aconteceu na conversaço com as coordenadoras que participaram dessa pesquisa.

AS REPRESENTAÇÕES DAS COORDENADORAS SOBRE A PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES NO TRABALHO DOCENTE COLETIVO

O terreno das expectativas das coordenadoras em relaço aos professores é o cotidiano. Na vida cotidiana, como nos ensina Heller (2000), estão em funcionamento todos os aspectos da individualidade dos sujeitos: seus sentidos, capacidades intelectuais, habilidades manipulativas, sentimentos, paixões, idéias, ideologias. A atuação de cada sujeito no cotidiano é, ainda, pautada pela espontaneidade e por motivações efêmeras, assimilando as exigências sociais de forma "não tematizada", uma vez que refletir sobre o conteúdo de verdade material ou

formal de cada uma de nossas formas de atividade impediria a realizaço das atividades cotidianas básicas.

O pensamento que orienta nosso cotidiano é pautado por ultrageneralizaço, que são

[...] juízos provisórios que a prática confirma ou, pelo menos, não refuta, durante o tempo em que, baseados neles, fomos capazes de atuar e de nos orientar (HELLER, 2000, p.34).

Nosso pensamento - e comportamento- ultrageneralizadores são construídos de duas maneiras: de um lado assumimos estereótipos, analogias e esquemas já elaborados; por outro, esses mesmo estereótipos são "impingidos" pelo meio em que vivemos e que muitas vezes não são percebidos de forma crítica.

Além da espontaneidade e pensamento ultrageneralizador, a vida cotidiana é ainda heterogênea, hierárquica e organizada através de uma rotina (CARVALHO, 1994).

As representações sociais como saberes utilizados pelas pessoas em suas vidas cotidianas, orientadas por rotinas, atividades heterogêneas e ultrageneralizaço, comportando visões compartilhadas por grupos, estruturam o meio social e caracterizam um determinado grupo social (GUERREIRO, 1999).

Os grupos de coordenadoras ouvidos na pesquisa mostraram-se coesos na forma de pensar a formação do professor e sua relaço de formação na escola. É fato que,

como destaca Heller (2000), como pessoas comuns que somos, tendemos a considerar e analisar o mundo de uma maneira semelhante. Nessa perspectiva isso acontece porque nunca conseguimos nenhuma informação que não tenha sido distorcida por representações e por imagens e hábitos aprendidos, recordações preservadas e categorias culturais estabelecidas (DUVEEN, 2003, p. 33).

As representações enquanto visões compartilhadas pelos grupos são inferidas nesse trabalho a partir das "falas" transcritas dos registros em áudio e também a partir de registros escritos produzidos na avaliação final do trabalho.

Como saber se temos realmente "representações sociais" a analisar nesse trabalho? Recorremos aos critérios de Xavier (2002) para responder a essa questão:

- As representações constituem uma modalidade de conhecimento particular que traduzem teorias sobre o mundo social e que viabilizam a comunicação e a organização dos comportamentos. Essa "teoria" sobre os professores, explicitada ou inferida nas falas das coordenadoras nos informam uma certa representação.
- As representações sociais como sistemas de organização da realidade organizam as relações dos indivíduos com o mundo e orientam suas condutas e comportamentos no meio

social. As coordenadoras, a partir das representações expressas nos diálogos entre os grupos, confirmam suas maneiras de se relacionar com os professores, a partir do olhar que lhes dirigem.

Considerando, portanto, as falas das coordenadoras como representações, retomamos a questão que orienta parte da investigação: o que dizem alguns coordenadores sobre a formação dos professores e de sua disponibilidade nos momentos de formação e trabalho docente coletivo? Vejamos:

“Ano a ano encontro dificuldades para trabalhar com os professores em função da formação”.

“De um modo geral, as professoras esperam coisas prontas, esperam que o coordenador traga receitas prontas. Às vezes embarco nessa demanda e dou pronto mesmo. Fico angustiada em ter que esperar ou na falta de reação do professor”.

“Tem muito professor com preguiça de ler e estudar e que não reflete sobre o trabalho.

Existe dificuldade [dos professores] de integrar o que estudam com a ação”.

“As professoras não têm interesse. As que tem interesse, às vezes, depois de aprender tudo, saem da escola e é preciso recomençar a equipe novamente”.

“O professor tem preguiça de ler...”

“Alguns professores têm uma postura tradicional na sala, apesar do discurso moderno”.

“Os professores têm dificuldade de integrar o que eles estudam com a ação... Ele precisa interiorizar a ação, transformar o discurso em prática”

“O professor precisa pensar e refletir”

“O professor não raciocina e é levado por modismos”

“O professor espera que a coordenadora resolva tudo, não tem iniciativa, dependem sempre de condução”.

“O professor é muito dependente para buscar informações e para ir buscar novas informações”.

“Os professores não se valorizam, colocam-se na posição de subordinados, estando sempre à espera de ordens, não tomando iniciativa, prejudicando assim o processo educativo e a dinâmica da escola”.

“Os professores têm dificuldade para reconhecer que precisam aprender e querem só coisas práticas... acham que a teoria é chata, monótona”

As coordenadoras referem-se aos professores explicitando uma representação de acomodação, dependência, falta de iniciativa, dificuldade para refletir sobre a própria ação. Elas classificam e rotulam os professores (ancoragem), mantendo um discurso depreciativo pautado pela idéia de "O professor é...", "O professor precisa

de...", identificando, portanto, um determinado estereótipo de professor. Esses rótulos determinam uma matriz de identidades e o estigmatiza.

Essa identidade reduzida à descrição ("aquilo que é") pode se transformar em uma proposição performativa (AUSTIN, 1998, apud SILVA, T. 2000) entendida como aquelas capazes de "produzir" o fato que supostamente deveria "descrevê-lo". Butler (1999, apud SILVA, 2000) destaca que a eficácia produtivas dos enunciados performativos depende de sua incessante repetição.

Moscovici (2003) chama nossa atenção para uma particularidade do pensamento social: a conclusão tem prioridade sobre a premissa da mesma maneira que o veredito tem prioridade sobre o julgamento. Quando estamos categorizando objetos ou pessoas recorreremos a protótipos armazenados na memória, estabelecemos valores positivos ou negativos. Julgamos as pessoas antes mesmo de vê-las e ouvi-las, como também as classificamos e criamos uma imagem delas.

As coordenadoras conhecem seus professores, mas são levados a classificar e julgá-los, denotando uma ultrageneralização característica de nossos tempos que desqualifica e responsabiliza o professor por sua formação e atuação, ignorando condições de trabalho e formação inicial e continuada.

AS POSSIBILIDADES DE RESSIGNIFICAÇÃO DAS COORDENADORAS

Segundo Heller (2000), a ultrageneralização é inevitável na vida cotidiana.

Para Moscovici (2003), as representações como "ambiente real e concreto" dirigem o que fazemos e falamos. E isso também é inevitável.

Isso significa que estamos fadados à repetição?

Heller explica que o grau de ultrageneralização - provisório! - nem sempre é o mesmo e que a rigidez das formas de pensamento e comportamento cotidianos é apenas relativa, isto é, podem se modificar lentamente na atividade permanente. Se toda ultrageneralização é uma regra provisória porque se antecipa e julga aos fatos e pessoas, muitas vezes ela não se confirma e exige outra acomodação.

Já Moscovici (2003, p.45) nos explica que as pessoas e grupos não são receptores passivos, compondo uma "sociedade pensante" que reivindica pensar, produzir e comunicar idéias. As representações sociais como formas de conhecimento apresentam-se diversas e heterogêneas, vulneráveis a conflitos e lutas que elaboram novas formas de representação.

Esses conflitos, que normalmente decorrem das antecipações e julgamentos, aparecem e permitem a mudança de práticas

na medida em que os sujeitos tomem consciência das representações. Conhecê-las, nesse sentido, permite encontrar e confrontar posições, analisar as contradições com vistas a ajustes e adaptações, evidenciar discussões, elaborar respostas, dialogar sobre conflitos, conscientizar e refletir (JODELET, 2005).

As representações sociais são estruturantes dos contextos e, ao mesmo tempo, motores da mudança social. Considerando-se que outras representações podem ser construídas nas comunicações e que outros sentidos e significados podem ser conferidos às interações, alguns coordenadores apresentaram outras elaborações ao final de um semestre de discussões. Essa sutil mudança pode ser justificada pela possibilidade de revisão "das representações", propiciada pela comunicação no grupo.

Da mesma forma, as proposições performativas podem ser interrompidas, questionadas e contestadas (BUTLER, 2000 *apud* SILVA, 2000). É nessa interrupção que reside a possibilidade de produção de novos enunciados e representações.

Alguns fragmentos das falas das coordenadoras podem esclarecer essa compreensão:

As discussões me ajudaram a visualizar os assuntos sob outro prisma. Exemplo: o resgate da auto-estima e valorização do professor merece consideração!

“Eu passei, na medida do possível, a ouvir mais o grupo, permitindo que todos participem, pesquisem e até dirijam o HTPC”.

“Consegui trazer para o HTPC um maior momento de troca de experiências”.

“Estou procurando fazer o HTPC de uma forma que não seja chata, nem insuportável, e sim uma hora de conversa com trocas de experiências”.

“Sobre a influencia das discussões no grupo, nos horários de HTPC, em minha escola, procurei dividir a responsabilidade do mesmo: cada HTPC uma professora prepara, vi que surtiu resultados, com as professoras participando mais”.

“Acredito que esse horário (o HTPC) é o início de um trabalho que vem enriquecer nossa prática enquanto docentes. Não me achando a única responsável, compartilho e delego a todos a oportunidade de contribuir para esta formação, portanto, acredito que não só eu, mas todo o grupo cresceu junto”.

Quando as coordenadoras se propõem a ouvir os professores, dividir responsabilidades, oferecer outras oportunidades de participação, trocar experiências, sinalizam uma mudança na forma de enxergar o professor e seu potencial de contribuição na formação compartilhada no grupo.

A pesquisa confirma, apesar de não ter sido estruturada previamente para analisar as representações sociais, que a comunica-

ção é indispensável para a formação, ressignificação de práticas e interações produtivas e que conhecê-las anuncia a possibilidade de transformações nas relações e na escola.

Artigo recebido em: 31/01/2006

Aprovado para publicação em: 07/10/2006.

Teacher and his education: pedagogical coordinators's representations

Abstract: According to the literature on the value of the teachers' education in the job context and the production of knowledge from the teaching experiences, the pedagogical coordinator is indicated as teachers' educator in the schools. This article intends to discuss the coordinator's representations of the teacher's action and his education, based on the data of the doctoral thesis being developed in the Education College at Campinas University. Understanding the coordinators' social representations by emphasizing the communicative interactions is a way to recognize the type of education that can be established in the teachers' group work time at school, to find and compare positions, to analyse the contradictions and to make clear discussions that appeal to the ressignification of the education's relations and practices.

Keywords: Pedagogical coordination; Education developed in school; Social representations.

El profesor y su formación: representaciones de coordinadores pedagógicos

Resumen: De acuerdo con la literatura que valoriza la formación de profesores en el contexto de trabajo y la producción de conocimientos a partir de las experiencias docentes, el coordinador pedagógico fue señalado como formador de profesores en las escuelas. El presente artículo se propone discutir las representaciones que el coordinador tiene de la acción del profesor y de su formación, en base a los datos del test de doctorado en curso en la Facultad de Educación de la Universidad de Campinas. Comprender las representaciones sociales de los coordinadores, valorizando las interacciones comunicativas,

permite reconhecer el tipo de formación que es posible establecer en los horarios de trabajo docente colectivo en la escuela, encontrar y confrontar posiciones, analizar las contradicciones y evidenciar discusiones que apelen la resignificación de las relaciones y prácticas de formación.

Palabras-claves: Coordinación pedagógica; Formación centrada en la escuela; Representaciones sociales.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laurinda R.; PLACCO, Vera M. (Orgs.) **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Loyola, 2001.

AUSTIN, John L. **Como hacer cosas con palabras**. Barcelona: Paidós, 1998.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2000.

BRUNO, Eliane. B.; ALMEIDA, Laurinda. R.; CHRISTOV, Luiza. H. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2000.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do "sexo". In: LOPES LOURO, Guacira L. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CANÁRIO, R. A escola: o lugar onde os professores aprendem. In: MOREIRA, A. et al. **Supervisão na formação**: Actas do I Congresso Nacional de Supervisão. Aveiro: Universidade, 1999.

CARVALHO, Maria do Carmo F.; NETTO, J. P. 3.ed. **Cotidiano: conhecimento e crítica**. São Paulo: Cortez, 1994.

CHRISTOV, L. H. S. Teoria e prática: o enriquecimento da própria experiência. In: GUIMARÃES, A. A.; MATE, Cecília H.; BRUNO, Eliane B. G. et al. **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. 2.ed. São Paulo: Loyola, 1998.

CLEMENTI, Nilba. A voz dos outros e a nossa vez: alguns fatores que intervêm na atuação do coordenador. In: ALMEIDA, Laurinda. R.; PLACCO, V. M. **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Loyola, 2001.

CUNHA, Renata B.; PRADO, G.V.T. A trajetória do coordenador pedagógico no Brasil e sua ação

como formador de professores: sua identidade, competências e expectativas. In: Congresso Internacional Educação e Trabalho, 2005, Aveiro. **Resumos das Publicações**. Aveiro: Universidade, 2005. Disponível em <http://www.dce.ua.pt/congresso/congreductrab-220p.pdf>. Acesso em 22.11.2006.

DUVEEN, Gerard. O poder das idéias. In: MOSCOVICI, S. **Representações Sociais: investigações em psicologia social**. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

GARCIA, M. **Coordenação pedagógica: ação, interação, transformação**. 1995. 134f. (Dissertação) - Curso de Mestrado em Educação, Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

GARRIDO, Elsa. Espaço de formação continuada para o professor coordenador. In: BRUNO, Eliane. B.; ALMEIDA, Laurinda R.; CHRISTOV, Luiza. H. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2000.

GUIMARÃES, Ana A.; MATE, Cecília H.; BRUNO, Eliane B. G. et al. **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. 2.ed. São Paulo: Loyola, 1998.

GUERREIRO, Ana. M. Apontamentos sobre as Representações Sociais de alunos/futuros professores de matemática a propósito do supervisor e do processo supervívico. In: MOREIRA, Ana. et al. **Supervisão na formação**: Actas do I Congresso Nacional de Supervisão. Aveiro: Universidade, 1999.

HELLER, Agnes. **O Cotidiano e a História**. 6.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

JODELET, Denise. Contribuição das representações sociais para a análise das relações entre Educação e Trabalho. Congresso Internacional Educação e Trabalho. Universidade de Aveiro, 2005. (Anotações pessoais).

LEME, Marcia A. V. O impacto da teoria das Representações Sociais. In: SPINK, Mary Jane (Org.). **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

MINAYO, Cecília S. **Pesquisa social: teoria, métodos e criatividade**. 7.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais: investigações em psicologia social**. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

ORSOLON, Luzia. A. M. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação na escola: uma experiência de formação continuada através da implantação de inovação escolar. 2000. 146f. (Dissertação) - Curso de Mestrado em Educação, Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

_____. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação na/da escola. In: ALMEIDA, Laurinda R.; PLACCO, Vera M. O coordenador pedagógico e o espaço da mudança. São Paulo: Loyola, 2001.

PLACCO, Vera M. N. S. **Formação e prática do educador e do orientador: confrontos e questionamentos**. 4ed. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

_____. Formação de professores: o espaço de atuação do coordenador pedagógico-educacional. In: AGUIAR, M. A. S.; FERRETO, N. S. C. (Orgs.) **Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?** Campinas, SP: Papyrus, 2002. p. 95-106.

PLACCO, Vera M. N. S.; SILVA, Sylvia H. S. A formação do professor: reflexões, desafios e perspectivas. In: BRUNO, Eliane B.; ALMEIDA, Laurinda R.; CHRISTOV, Luiza H. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2000. p.25-32.

SACRISTAN, Gimeno; PÉREZ-GÓMEZ, A.I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SILVA, Ana Maria C. A formação contínua de professores: uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 21, n.72, p.89-109, ago. 2000.

SILVA, Tomaz. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (Org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

TURA, Luis Fernando R. Representações coletivas e representações sociais: notas introdutórias. In: TURA, Luis Fernando; MOREIRA, Antonio S. (Orgs.) **Saúde e Representações Sociais**. João Pessoa: Ed.Universitária/UFPB, 2004. p.15-28.

XAVIER, R. Representação social e ideologia: conceitos intercambiáveis? **Revista Psicologia & Sociedade**, Porto Alegre, v.14, n.2, p.18-47, jul./dez. 2002.

Sobre os autores:

¹ *Renata Cristina Oliveira Barrichelo Cunha*
Doutora, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Especialista em Psicopedagogia, Instituto Sedes Sapientiae (ISS, Brasil). Professora da Pós-Graduação da Faculdade Dom Bosco. Orientador: Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado.
E-mail: renata_bcunha@yahoo.com.br

Endereço Postal: Rua Fernando Febeliano da Costa, n.1419, Apto. 161. CEP: 13416-253, Piracicaba/SP, Brasil.

² *Guilherme do Val Toledo Prado*
Doutor em Educação, UNICAMP. Mestre em Educação, UNICAMP. Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC).
E-mail: toledo@unicamp.br

Endereço Postal: Rua Luís Gama, n. 733, Apto. 43. CEP: 13.070-170 Campinas/ SP, Brasil.

A dupla relação: leitura e o imaginário como valores culturais

Gicele Faissal de Carvalho¹

Resumo: O presente artigo tem como objetivo apresentar experiências e reflexões no trabalho com literatura, com a finalidade de melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem, num movimento articulado com o trabalho da gestão, estabelecendo a dupla relação leitura e imaginário como valores culturais. Propõe-se uma reflexão sobre a prática pedagógica, sempre focando o incentivo à leitura na prática social, enfatizando o prazer de ler e valorizando situações de envolvimento do leitor com a história no estímulo à leitura comum, permitindo a interação com o imaginário. Segundo pesquisa de Baudelot, Cartier, e Detz (1999), a relação do leitor com a obra é afetiva, ela se manifesta pela sua identificação com a história, com os personagens, prolongando ao mesmo tempo nas leituras, experiências ou questionamentos pessoais.

Palavras-chave: Leitura; Criatividade; Valores; Cultura.

INTRODUÇÃO

Esse artigo fundamenta-se em observações feitas em vários ambientes de uma escola da rede particular em Teresópolis, cidade serrana do estado do Rio de Janeiro, durante atividades realizadas em salas de aula e na biblioteca.

Mostra algumas experiências em que a literatura infantil foi o roteiro das atividades realizadas com crianças das séries iniciais

do Ensino Fundamental, oportunizando a todas elas o contato prazeroso com o texto literário, buscando a familiaridade com a leitura ativa e criativa e o despertar do imaginário como valor cultural.

Ressalta também os aspectos educacionais, psicológicos, criativos e culturais que permeiam os trabalhos em que a literatura desempenha o papel norteador.

Neste sentido, focaliza-se o papel do gestor como estimulador de práticas pedagógicas que promovam o interesse pela leitura, e a participação dos professores e todos os atores envolvidos na comunidade escolar em projetos educativos visando a melhoria da qualidade do ensino pelos caminhos da leitura.

EDUCAÇÃO E LEITURA EM TEMPOS DE MUDANÇA

O ensino não apresenta sinais de melhoria qualitativa, como pode ser observado a partir dos resultados obtidos pelos 2.199.214 de concluintes e egressos do ensino médio, participantes da oitava edição do Exa-

me nacional do Ensino Médio (ENEM), em 2005, que obtiveram média de desempenho de 39,41 na parte objetiva e de 55,96 na redação. Além disso, o Brasil também não apresentou um bom resultado no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA).

Segundo o especialista Marcos Bagno (1995, p.), doutor em Lingüística da USP, as notas baixas no Pisa são resultado da maneira equivocada com que a escola encara o ensino de Língua Portuguesa:

Pesquisas apontam que o grande foco do ensino de língua portuguesa está na gramática, pois a maior parte dos professores dedica setenta por cento de suas aulas às normas, quando a ênfase deveria ser na leitura e na escrita.

Citando o artigo de Ana Maria Machado sobre o mau resultado do Brasil no Pisa. Para ela, "o fato é que a escola brasileira não sabe mesmo ensinar a ler. E a sociedade não dá a mínima importância para isso". No artigo, ela fala sobre o sucesso do USSR, um programa inglês que envolve as famílias no incentivo à leitura. E elogia o projeto do MEC "Literatura em Minha Casa", que, segundo ela, vai tornar o governo federal o maior comprador de livros do mundo, feito digno de figurar no livro dos recordes²

Segundo a fonte Câmara Brasileira do Livro em 2001, o cenário brasileiro está assim delineado:

- a compra anual de livros não didáticos per capita por adulto alfabetizado é de 0,66%;
- 61% dos adultos alfabetizados têm muito pouco ou nenhum contato com livros;
- De cada 10 não-leitores, 7 não têm condições de adquirir livros;
- 73% dos livros concentram-se apenas nas mãos de 16% da população;
- Média de leitura anual: Brasil (1,8 livro/habitante), Inglaterra (4,9 livro/habitante), EUA (5,1 livro/habitante), França (7 livro/habitante).

A escola, por sua vez, não tem se apresentado como um espaço institucional onde a leitura, o estudo e a pesquisa vêm se realizando dinamicamente por todos aqueles que fazem parte da comunidade seja por falta de interesse ou por falta de conhecimento de sua importância.

Há algum tempo tem se apontado a necessidade de ampliação dos espaços de leitura nas escolas, onde as discussões e possíveis desdobramentos possam proporcionar atividades de integração e reflexão sobre o grande poder da literatura como processo civilizatório e educativo, como forma de vincular as pessoas ao mundo, sendo ponto de chegada e ponto de partida, pois completa em si uma jornada de trabalho de desenvolvimento de idéias e

Fonte: <http://www.educational.com.br> . Acesso em 11 de dezembro de 2005.

questionamentos. A literatura nos proporciona a oportunidade de viver chegadas e partidas "como os dois lados da mesma viagem", idéia apresentada na música *Encontros e Despedidas* de Milton Nascimento.

Antenor Gonçalves Filho (2000) sustenta uma reflexão sobre o poder da palavra e a palavra do poder, expressos na literatura e na qual se procura explorar o que ela pode conter enquanto instância educativa e formadora de valores de cultura, porém vemos que os avanços da tecnologia e os hábitos sociais têm proporcionado mudanças significativas na vida humana, especialmente no que se refere à socialização.

As posturas individualistas afastam, dia-a-dia, o homem das suas relações sociais. E nesse contexto, se questiona como proceder diante da tarefa de educar sem que haja interação.

È na interação dos sujeitos que acontece a educação, na inter-relação dos saberes onde as trocas de experiências e visões de mundo oportunizam a formação do homem. "Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra", dizia Paulo Freire (*apud* GONÇALVES FILHO, 2000, p.12)

Educar para transformar, mote das discussões contemporâneas, se apresenta como um desafio que tem como aliado o cenário literário, sobretudo nos diferentes tipos de leituras:

- ler para investigar- quando proporcionamos uma leitura crítica que dê ao aluno a oportunidade de refletir sobre as questões implícitas no texto (sociais, políticas, morais, culturais);
- ler para conhecer- os conteúdos que fazem parte do seu cotidiano e que tornam possível a compreensão da sua realidade;
- ler para discutir- é na discussão que se sustentam as bases de argumentação, tão relevantes na comunicação e na troca de experiências, quando os conhecimentos se ampliam;
- para criar e recriar textos- desenvolvendo a oralidade na autonomia do pensamento e a oportunidade de transportar a sua história para o texto compreendendo-a melhor;
- ler para formar e transformar- momento em que a educação se dá na transcendência das linhas dos livros.

Os leitores procuram as suas próprias histórias nos textos literários e de uma forma poética ou fantasiosa, encontram caminhos que os levam à novas reflexões e explicações para seus questionamentos.

Educação e leitura são realidades que necessitam de novas atitudes. As mudanças educacionais, sociais, políticas e científicas, nos levam a refletir sobre a educação das crianças, sobre a educação do educador, sobre a formação dos cientistas, enfim, sobre a formação de um ser humano que não

queira mais viver sob a hegemonia dos sistemas impostos hierarquicamente.

Educação dá poder e consciência ao ser humano de sua situação dentro das esferas familiar, escolar, social e planetária, atribuindo-lhe um papel histórico na construção do mundo.

E como registrar sua historicidade sem a oportunidade de ler e criar, de ler e provocar inventividade, de ler e transpor as linhas do livro, deixando o imaginário levar as emoções a uma nova interação da leitura, associando-a as suas experiências de vida ou as suas expectativas de mudança?

Essa é a importância que deve ser atribuída à literatura como matéria formadora humana, na transposição dos valores reais da educação proclamados nas intenções dos textos.

O IMAGINÁRIO NA BUSCA DA IDENTIFICAÇÃO

Quando lê a criança deixa sua imaginação funcionar sem regras. É um momento de identificação com personagens, com a sua história, com seus conhecimentos e valores.

Por muito tempo e ainda hoje, algumas escolas excluíram e excluem a leitura prazerosa ligada às experiências de vida e à curiosidade do leitor em relação à cultura geral, privilegiando uma leitura obrigatória, sem significados, provocando desinteresse e falta de estímulo aos leitores.

Gianni Rodari (1982) defende assim seu ponto de vista:

Não é, portanto, de se admirar que a imaginação nas nossas escolas, ainda seja tratada como a parente pobre, em desvantagem com a atenção e com a memória; que escutar pacientemente e recordar escrupulosamente constituem até agora as características do modelo escolar o mais cômodo e maleável (RODARI, 1982, p.9).

Através do seu trabalho, ele nos mostra que os setores mais poderosos da sociedade realmente não têm nenhuma intenção de privilegiar a imaginação e a criatividade, pois não desejam que as pessoas aprendam a pensar, já que o pensamento criativo seria a arma mais eficaz de transformação do mundo e, portanto, uma ameaça à ordem social conhecida, estabelecida e vantajosa para eles.

A maneira de conduzir o trabalho com a leitura pode ser vantajosa ou não. No caso afirmativo, a ampliação do campo cultural vai ser desenvolvida de acordo com o conjunto de valores que forem agregados ao conhecimento.

Embora atuando mais fortemente na infância, o imaginário, que representa a história de vida do indivíduo, constitui-se um forte aliado na busca da identificação junto à literatura. As histórias trazem significados que à imagem do leitor revelam passeios fantásticos pelo reino da fantasia onde tudo pode acontecer.

No livro *O menino que aprendeu a ver*, Ruth Rocha (1997) nos apresenta uma história cujo personagem foi associando cada palavra decifrada ao mundo que o rodeava, ao mesmo tempo que se inseria enquanto ser criativo. Muito antes de decodificar os nomes que João passou a ler, ele já os tinha marcado na sua história de vida, nas suas brincadeiras, nas suas curiosidades e descobertas e todas as palavras antes vividas no seu imaginário, puderam ser decodificadas e tornadas reais.

Em, *O papel roxo da maçã*, de Marcos Bagno (1995), a menina Rosa, alimenta o seu imaginário quando transcende os sentidos de visão, audição e tato ao pegar o papel roxo da maçã, e travar com ele um diálogo cheio de mistérios e descobertas.

Textos literários criativos acenam para a liberação do imaginário do leitor, estimulando a sua participação na história. Além disso, o exercício da ludicidade, implícito no ato de ler e imaginar, permite a leitura de mundo e expande a capacidade da criança para compreender e interpretar sua história, realizando sonhos, (trans)formando valores e atualizando experiências.

A CULTURA, A IMAGINAÇÃO E A CRIATIVIDADE NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

O espaço escolar (ainda) é aquele que disponibiliza a cultura formal e que deveria oportunizar a dinâmica de informações nas relações internas e externas.

Aqui insere-se o trabalho da gestão escolar. Uma escola gerida de maneira autoritária não contribui para a construção efetiva da participação de todos os membros da comunidade escolar na definição das políticas que regulam os espaços de convivência coletiva e na elaboração dos projetos pedagógicos e administrativos.

Partindo de livres interpretações da realidade de cada um, a troca de informações aumenta e as mentalidades (trans)formam-se, permitindo que o processo educacional seja viabilizado nessa constante inter-relações de saberes. Além disso, valoriza-se também outras fontes de sabedoria, sobretudo aquela relacionada à história oral, repassada pelas lideranças comunitárias, pelas pessoas mais velhas, pela "gente antiga", conferindo um grau de sabedoria gerada principalmente pela experiência de vida.

A construção da leitura no espaço escolar merece cuidados especiais por parte do professor. O livro de literatura é um objeto rico e cheio de oportunidades para o leitor, na constante busca de cultura e apreensão de valores, por isso precisa ser analisado na sua forma e no seu conteúdo.

Moreira e Silva (2000) apresentam a afirmação de Giroux e Simon:

Pode parecer remota a relação entre cultura e pedagogia aplicada à sala de aula. A cultura é organizada em torno do prazer e da diversão, enquanto a pedagogia é definida principalmente em termos instrumentais. A

cultura situa-se no terreno do cotidiano, ao passo que a pedagogia geralmente legítima e transmite a linguagem, os códigos e os valores da cultura dominante. A cultura é apropriada pelos alunos e ajuda a validar suas vozes e experiências, enquanto a pedagogia valida as vozes do mundo adulto, bem como o mundo dos professores e administradores da escola (MOREIRA; SILVA, 2000, p. 97)

Escolas que despertam futuros e produzem professores e alunos mais felizes e bem qualificados estão intensamente envolvidas com o conhecimento. Neste contexto vemos a importância das atividades pedagógicas estarem associadas a projetos que permitam a participação da comunidade escolar, com a participação e o envolvimento de todos na busca da qualidade educacional.

A utilização, nas aulas, de metodologias como a dramatização, leitura e releitura de textos ou histórias, exercícios autobiográficos, técnicas como a clarificação de valores e os enfoques socioafetivos, como sugerem Puig (1998) e Araújo & Aquino (2001), podem ser um caminho para demonstrar a autonomia dos professores, pautada na gestão democrática.

Deixar que a criança descubra nas palavras a sua capacidade perceptiva, o senso criativo, a sua historicidade, pelos caminhos da literatura, não é tarefa simples, requer dos profissionais que atuam no campo literário, que deveria permear todas as disciplinas, uma atitude de respeito ao inconsciente de cada leitor, deixando

livre a interpretação subjetiva.

A função criativa da imaginação pertence ao homem e é condição necessária da vida cotidiana, manifestando-se nas brincadeiras infantis quando combina na simples recordação de impressões vividas, suas curiosidades, e descobertas, construindo uma nova realidade, possibilitando a interferência do imaginário num diálogo ativo com a cultura, modificando a dinâmica educacional.

E o que é cultura?

Para Werneck (2003), admitindo-se a existência da cultura em todos os aspectos da vida social, como produto da ação humana, esta explicita seu caráter processual, contínuo e mutante. É a revelação dinâmica decorrente do agir humano.

Muniz Sodré (*apud* WERNECK, 2003) entende que:

Cultura é o conjunto dos instrumentos de que dispõe a mediação simbólica (língua, leis, ciência, artes, mitos) para permitir ao indivíduo ou ao grupo a abordagem do real. Os instrumentos ditos culturais são "equipamentos" coletivos ou grupais postos à disposição de todos (WERNECK, 2003, p.85).

Interferindo no convívio social e atuando sobre os sujeitos, a cultura é o produto das noções repassadas nos saberes transmitidos pelos meios de comunicação, que nos dias atuais tem na programação da televisão (desenhos, noticiários, novelas, pro-

gramas de variedades) sua principal fonte de referência, pelo convívio social, incluindo os acontecimentos familiares, pela literatura e por outras manifestações expressivas da produção humana.

Esses "saberes" modificam hábitos, pensamentos e posturas, agregando valores ou contra-valores ao sujeito, construindo, então, novos conhecimentos, que vão sendo processados para o seu aprimoramento intelectual, social e moral.

No Brasil, durante muitos anos, a discriminação social, se apoiava entre outros fatores na posse do diploma de bacharel, de doutor, contra o analfabeto, o iletrado. A letra era usada para dominar, para controlar a vida dos que não sabiam ler.

A organização social da cultura sempre foi direcionada para marcar posições de poder e classe social, no entanto, boa parte das classes pobres, tem uma forte e rica herança cultural popular.

A cultura popular registrada e difundida através de contos, mitos, credences, repentes, cantigas, compõem um acervo literário que não pode ser relegado, mas sim legitimado por ser historicamente construído ao longo da nossa formação, alimentando nossa história, a história do Brasil.

A valorização da leitura como um dos meios de apropriação cultural nos remete a uma reflexão sobre as dificuldades de aprendizagem na escola. O contexto atual

se apresenta com pouca e até mesmo ausência de oportunidades para experimentar atividades onde a imaginação tenha lugar de destaque em contra partida encontra-se presente freqüentemente a imposição do gramaticismo, dificultando a prática da reflexão da criação e da escrita por parte do aluno.

Qualquer educador, pai, professor, bibliotecário, pedagogo etc., quando leva o livro à criança tem o mesmo objetivo - criar nos pequenos o hábito de ler para que a literatura seja uma forma de enriquecimento cultural. Quanto mais e melhor uma criança lê, mais ela gosta de ler; quanto mais hábil na leitura, mais autonomia tem para buscar os livros como fonte de conhecimento, informação e prazer.

A literatura é, sem dúvida, uma das formas de recreação mais importantes na vida da criança por manipular a linguagem verbal, pelo papel que desempenha no seu crescimento psicológico, intelectual e espiritual, pela riqueza de motivações, de sugestões e de recursos que oferece ao imaginário.

A atuação do imaginário, proporcionada pela literatura, na sua própria experiência de vida através está assim descrita por Lygia Bojunga (*apud* MIGUEZ, 2000):

Um dia eu dei pra transformar coisa curta; transformava uma dor em vírgula; virava um alívio em ponto de exclamação; transformava uma esperança em ponto de interrogação. Gostei. Me senti

meio feiticeira. Achei tão bom poder transformar o que eu sentia em história que eu resolvi que era assim que queria viver: transformando. Foi por isso que eu me virei em escritora (MIGUEZ, 2000, p.82).

A imaginação é necessária até para se refazer o caminho de volta. Quando as histórias imaginárias são narradas pelas crianças, possuem variados graus da coerência interna: algumas são desconexas, outras articuladas promovendo o pensamento reflexivo. Estas construções fantásticas preparam a "estrada" para a construção do pensamento lógico, crítico e autônomo. Rodari (1982) apresenta a perspectiva de Dewey sobre a função da imaginação:

A função própria da imaginação é a visão de realidades e possibilidades que não se mostram nas condições normais da percepção sensível. Seu objetivo é penetrar claramente no remoto, no ausente, no obscuro. Não só a história, a literatura, a geografia, os princípios das ciências, mas também a geometria, e a aritmética contêm uma quantidade de argumentos sobre os quais a imaginação deve operar, para que possam ser compreendidos (RODARI, 1982, p.142).

Todos podem ser criativos, se não quiserem viver em uma sociedade repressiva, em uma família repressiva, em uma escola repressiva. É possível uma educação pela "criatividade", quando permitimos que o pensamento seja divergente, quando proporcionamos um ambiente rico de estímulo

los, pois a criatividade trabalha com materiais colhidos da realidade.

É criativa a mente que trabalha, que sempre faz perguntas, que descobre problemas onde os outros encontram respostas satisfatórias, que recusa o codificado, e não se deixa inibir pelo conformismo.

E como as práticas pedagógicas vêm sendo realizadas para estimular a criatividade o não o conformismo? Elas estimulam o pensar, provocam a reflexão e o questionamento?

Germes da imaginação criativa, reforça Vygotski (*apud* RODARI, 1982, p.139), manifestam-se nas brincadeiras dos animais: assim, manifestam-se ainda mais na vida infantil.

Se a criatividade é tão importante no desenvolvimento das habilidades e competências do educando, o professor deve promovê-la, pois não é mais ele que transmite o saber pronto. Ele é sim um adulto pronto a desenvolver em si mesmo hábitos de criação, da imaginação, de construção em uma série de atividades (produção pictórica, plástica, dramática, musical, afetiva, moral, lúdica, lógica, lingüística), abordando todos os aspectos cognoscitivos.

Em uma escola que tenha essa prática pedagógica, o educando não é mais um consumidor de cultura e valores, é um criador

e produtor de valores e de cultura.

Segundo Rodari (1982):

No passado falava-se de criatividade referindo-se quase sempre às atividades expressivas e ao jogo, praticamente em oposição às outras experiências, tais como a conceituação matemático-científica ou a pesquisa histórico-geográfica. O fato de que mesmo pessoas empenhadas e bem dispostas releguem o papel da criatividade aos momentos de menor empenho é talvez a melhor prova de que o sistema desumano em que vivemos tem como um de seus principais objetivos a repressão das potencialidades criativas da humanidade (RODARI, 1982, p.141).

A LITERATURA E A QUESTÃO DOS JUÍZOS DE VALOR

Muitas vezes o termo valor está correlacionado ao aspecto econômico, porém sua utilização também pode significar o que vale para o homem e que está implícito nos seus bens morais e culturais.

Max Weber, já nos advertia em algum lugar de sua obra (*apud* FILHO, 2000, p.90) dizia que a pretensão de que o conhecimento deve ser "isento de valores" é, em si, um juízo de valor.

Assim sendo, caberia a questão que explicita quais os juízos de valor implícitos em um estudo sobre a literatura, pois ela não tem uma proposta de neutralidade. Mesmo sem ter a pretensão de ensinar, acaba nos ensinando e muito. Esse ensino

pode transmitir sabedoria ou loucura, direcionando o homem em seu processo de formação.

Por isso, considera-se que a literatura seja uma fabricadora de sentidos e os escritores, fabricantes de fantasias que deixam refletir no imaginário do ser social, sua ideologia, estimulando-o a se encontrar nela, a se identificar por meio de seu juízo de valor.

Toda obra literária possui conteúdos de valor a serem transmitidos ao leitor, que se revelam na compreensão da realidade, decorrentes das várias leituras que se possam fazer da conduta humana, e não da obra fechada em si mesma.

Antenor Gonçalves Filho (1992) citando Max Weber apresenta sua posição na seguinte afirmativa:

O destino de uma época cultural que "provou da árvore do conhecimento" é ter de saber que podemos falar a respeito do sentido do devir do mundo, não a partir do resultado de uma investigação, por mais perfeita que seja, mas a partir de nós próprios que temos de ser capazes de criar este sentido. Temos de admitir que "cosmo-visões" nunca podem ser o resultado de um avanço do conhecimento empírico, e que, portanto, os ideais supremos que nos movem com a máxima força possível, existem, em todas as épocas, na forma de uma luta com outros ideais que são, para outras pessoas, tão sagrados como o são para nós os nossos (GONÇALVES FILHO, 1992, p.113).

A AQUISIÇÃO DE VALORES CULTURAIS PELO IMAGINÁRIO

Só libertando o imaginário da criança pela literatura é que ela descobrirá as várias possibilidades de conhecer e interpretar a vida, as pessoas e o mundo.

O processo de reflexão crítica, de auto-conhecimento e identidade, que a leitura permite, em um ato individual e espontâneo se revela na expressão de prazer e de liberdade. Além disso, a leitura possibilita a descoberta de si mesmo, através do jogo de palavras e personagens que se confundem com a vida do leitor e que ampliam as possibilidades de aquisição de valores culturais pelo imaginário.

Werneck (2003, p.34), apresenta a visão de Edgar Morin, que afirma que o imaginário participa da construção de todo o conhecimento, e é na infância que são percebidos os preconceitos, atitudes e valores expressos nas relações sociais e sobretudo nas relações familiares, principalmente pela força dos vínculos afetivos aí estabelecidos. A influência desses valores nas manifestações comportamentais do indivíduo é gradual e se revelam na sua forma de ver e agir no mundo.

UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA

A atividade que será aqui relatada foi vivenciada no ano de 2005, em uma escola particular de Teresópolis, cidade serrana

do estado do Rio de Janeiro, com alunos de uma turma de 2ª série.

Durante uma aula de Contos, na biblioteca da escola, a professora apresentou um baú bem decorado, com um acervo bastante variado, de livros de literatura infantil, para estimular a curiosidade, deixando que as crianças explorassem seu conteúdo livremente de acordo com seu interesse individual ou coletivo.

Após a exploração inicial, as crianças destacaram alguns títulos que foram percebidos de grande interesse, e logo aproveitados pela professora para iniciar um trabalho.

Brincadeiras e brinquedos para meninos e meninas foi o tema abordado após a discussão surgida a partir do título destacado - *A Cinderela das bonecas*, de Ruth Rocha (2004). Contada a história, a professora questionou sobre os tipos de brincadeiras que as crianças gostavam e percebeu a dicotomia entre "brincadeiras de meninos" e "brincadeiras de meninas".

Propôs, então, uma atividade em que os meninos e as meninas pudessem participar em conjunto. As meninas trariam as bonecas bem arrumadas e os meninos enfeitariam os carrinhos das bonecas para um desfile, a ser apresentado para os alunos da Educação Infantil.

Durante os preparativos da atividade, ocorreu que a mãe de um dos meninos questio-

nou os objetivos da mesma se colocando contra a realização da tarefa de "enfeitar carrinho de boneca", uma vez que, segundo ela, colocava seu filho em uma situação constrangedora e numa posição ridícula. Ainda segundo os pais, seu filho estava se sentindo envergonhado.

A situação descrita revela as limitações impostas pelo preconceito e pelos condicionamentos impostos por modelos vigentes que sufocam a liberdade de opiniões e ações. O imaginário social está impregnado por atitudes e valores que diferenciam gêneros, raças e posições sociais, prejudicando o desenvolvimento da personalidade da criança e alimentando a sua incapacidade para se aventurar a conhecer e experimentar o novo.

Uma outra experiência, realizada com a turma de 3ª série, desta mesma escola, utilizando o livro *Aviãozinho de Papel*, de Ricardo Azevedo (1994), possibilitou a todos o contato com diferentes valores culturais pelos caminhos da literatura.

O texto é poético e carregado de situações onde o imaginário infantil pode viajar e encontrar suporte para dialogar com lembranças ou realidades captadas pelas vivências dos leitores. A história de um aviãozinho, lançado de uma janela por um homem e o seu percurso apresenta uma trajetória permeada de situações repletas de idéias, lembranças e sentimentos, facilmente reconhecidas no cotidiano das crianças e a chegada do avião ao seu destino.

A ilustração, feita pelo autor do livro, foi influenciada pelo pintor surrealista belga Magritte, o que oportunizou a pesquisa sobre este movimento artístico e literário de origem francesa e uma releitura de obras de grandes mestres como Salvador Dali e Miró.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura infantil não alimenta apenas a alma dos pequenos pelos múltiplos caminhos do imaginário, atinge também jovens e adultos, resgatando a criança que deve permanecer em todos para continuarem olhando o mundo com mais afeto.

Tonucci (1997) apresenta um poema de Gianni Rodari que representa bem o que foi exposto acima:

Um dia num campo de ovelhas
Vi um homem de verdes orelhas
Ele era bem velho, bastante
idade tinha
Só sua orelha ficara verdinha
Sentei-me então a seu lado
A fim de ver melhor, com
cuidado
Senhor, desculpe minha ousadia,
mas na sua idade
De uma orelha tão verde, qual a
utilidade?
Ele me disse, já sou velho, mas
veja que coisa linda
De um menino tenho a
orelha ainda
É uma orelha-criança que me
ajuda a compreender
O que os grandes não querem
mais entender
Ouço a voz de pedras e
passarinhos
Nuvens passando, cascatas e
riachinhos
Das conversas de crianças,
obscuras ao adulto

Compreendo sem dificuldade o sentido oculto
Foi o que o homem de verdes orelhas
Me disse no campo de ovelhas
(RODARI, *apud* TONUCCI, 1997, p.13).

O texto de literatura infantil é hoje um objeto real, com uma linguagem verbal e ou visual que realiza uma revisão de mundo, na perspectiva da infância, apresentando-lhe valores e conceitos para serem avaliados, criticados e reformulados, tendo ainda a propriedade de informar. Coloca a criança a par do que ela tem o direito de saber, refletir e discutir, facilitando sua compreensão e apresentando novas perspectivas para as várias situações que lhe afligem.

Formar crianças leitoras num mundo materialista onde o consumo exagerado de supérfluos predomina e imperiosamente sobrepõe-se ao ato de ler, tão significativo para a construção de uma sociedade que necessita resgatar os valores éticos, morais e culturais, é um compromisso da escola que deve promover uma educação de qualidade, resgatando um direito que é de todos, o de saber ler e utilizar-se da leitura para sua inserção social num mundo mais justo e cheio de oportunidades para aqueles que conquistaram o saber pelo sabor das leituras.

Não aproveitar a grande aventura de trabalhar com as crianças através da literatura, significa uma grande perda de tempo e de oportunidade para descobrir a essência de cada um de nós.

Artigo recebido em: 31/01/2006.
Aprovado para publicação em: 15/12/2006.

The double relation between reading and imaginary as cultural aspects

Abstract: The aim of this article is to present experiences and thoughts about working with literature, establishing the double relation between reading and imaginary as cultural aspects. We propose a reflection upon the pedagogical practice, emphasizing the pleasure of reading and giving importance to situations when the reader gets involved with the story, stimulating the common reading, allowing interaction with the imaginary. According to Baudelot Cartier and Detz's research (1999), the relationship between the reader and the text is affective - it can be seen through his/her identification with the story and characters prolonging at the same time at reading practice, experiences or personal questions.

Keywords: Reading; Creativity; Values; Culture.

La doble relacion: lectura y el imaginario como valores culturales

Resumen: Este artículo tiene como objetivo presentar experiencias y reflexiones en el trabajo con la literatura, estableciendo la doble relación lectura e imaginario como valores culturales. Se propone una reflexión sobre la práctica pedagógica enfatizando el placer de leer y valorizando situaciones de involucramiento del lector con la historia en el estímulo a la lectura común, permitiendo la interacción como el imaginario. Según la investigación de Baudelot, Cartier y Detz (1999), la relación del lector con la obra es afectiva, ella se manifiesta por su identificación con la historia, con los personajes, prolongándose al mismo tiempo en las lecturas, experiencias o cuestionamientos personales.

Palabras clave: Lectura; Creatividad; Valores; Cultura.

REFERÊNCIAS:

ARAÚJO, U.F.; AQUINO, J. G. tema **Os direitos humanos na sala de aula:** a ética como transversal. São Paulo: Moderna, 2001.

- AZEVEDO, Ricardo. **Aviãozinho de Papel**. São Paulo: Cia das Letrinhas, 1994.
- BAGNO, Marcos. **O papel roxo da maçã**. Belo Horizonte: Lê, 1995.
- FARIA, Maria Alice. **Como usar a literatura infantil na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004.
- GONÇALVES FILHO, Antenor. **Educação e literatura**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- MIGUEZ, Fátima. **Nas Arte-Manhas do Imaginário Infantil: o lugar da literatura na sala de aula**. Rio de Janeiro: Zeus, 2000.
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. Tradução de Maria Aparecida Batista. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- PUIG, Josep. **Ética e valores: métodos para um ensino transversal**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.
- ROCHA, Ruth. **A Cinderela das bonecas**. São Paulo: FTD, 2004.
- _____. **O menino que aprendeu a ver**. São Paulo: Quinteto Editorial, 1997.
- RODARI, Gianni. **Gramática da Fantasia**. São Paulo: Summus, 1982.
- TONUCCI, Francesco. **Com os olhos de criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- WARSCHAUER, Cecília. **A roda e o registro: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.
- WENECK, Vera Rudge. **Cultura e Valor**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

Sobre a autora:

1 *Gicele Faissal de Carvalho*

Especialista em Educação Infantil, Centro Universitário Serra dos Órgãos (UNIFESO). Pedagoga. Professora do Curso de Pedagogia do UNIFESO. Aluna ouvinte do curso de Mestrado em Educação, Universidade Católica de Petrópolis (UCP). Orientadora: Dra. Vera Rudge Werneck

Endereço Postal: Rua Aguapeí, n.131. Bairro de Fátima, Teresópolis, RJ. CEP: 25.960-630.

Gestão da educação presencial e a distância

Katia Siqueira de Freitas¹

Resumo: O texto discute a formação inicial e continuada de profissionais de educação para a gestão neste campo do conhecimento. Apresenta a problemática de cursos presenciais e a distância relacionados à formação continuada em serviços desses profissionais.

Palavras-chave: Formação em serviço; Gestão da Educação; Programas a distância.

APRESENTAÇÃO

As pesquisas desenvolvidas nos últimos anos, indicam uma correlação entre a qualidade do processo educacional e o desempenho dos gestores educacionais. Assim, as políticas educacionais, nacionais e internacionais, passaram a enfatizar a figura do gestor da escola básica, dos sistemas e redes de ensino, de universidades e instituições de ensino superior, como um elemento chave para a melhoria da qualidade da educação em todo mundo.

No Brasil, especialmente, a partir de 1996 com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9394/96, cujo artigo 64 estabelece a formação dos profissionais de educação para a ad-

ministração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional" tanto em cursos de graduação quanto de pós-graduação, o muitos programas e cursos, presenciais e a distância passaram a ser oferecidos.

Os programas e cursos nessa linha, na sua grande maioria, são implementados na condição de extensão universitária, algumas vezes provocados pelas Secretarias de Educação dos estados ou dos municípios, outras vezes espontaneamente conduzidos pelas universidades e instituições de ensino superior ou empresas de consultoria. Em menor frequência, porém cada vez em maior número, eles são disponibilizados como pós-graduação lato sensu, ou seja, especialização, e, em menor escala ainda, como cursos de pós-graduação stricto sensu. O Ministério de Educação também têm contribuído com iniciativas voltadas para a qualificação, em larga escala, dos gestores municipais de educação e gestores escolares.

Este texto pretende realizar uma discussão sobre possibilidades de formação ini-

cial e continuada de profissionais de educação para a gestão. Apresenta alguns questionamentos sobre a formação continuada e em serviço de gestores municipais de educação e de gestores de unidades escolares no Brasil.

INTRODUÇÃO

A consolidação da democracia e da política neo-liberal provocaram inúmeras mudanças no trabalho e na vida das pessoas. Além do mais, à proporção que a sociedade se institucionaliza, organiza seu sistema de ensino e as instituições educacionais, mais aumenta a necessidade de estudos, pesquisas e experiências sobre a melhor forma de geri-las.

Este tema tornou-se crucial na sociedade do conhecimento e das comunicações via eletro - eletrônica. Nessa sociedade, a administração tradicional que fragmentava o trabalho, sobretudo o físico, em cargos e os alocava em departamentos não encontra mais guarida. As ações administrativas rotineiras e fechadas em um mesmo ambiente de trabalho deram lugar à comunicação interativa (presencial ou não), ao diálogo entre pessoas e rede de pessoas, entre pessoas e dados, entre pessoas e meio ambiente, entre pessoas e comunidade real ou virtual, entre pessoas de uma ou de muitas organizações e a sociedade. Com simples clicar é possível o diálogo com pessoas ou pesquisar obras em qualquer parte do mundo. Nessa nova configuração, transformaram-se o trabalho, o

lazer, a economia, as técnicas de pesquisa, as responsabilidades e o papel dos gestores que muda com frequência e de modo imprevisível. Assim, as lideranças constituídas também se alternam a depender dos interesses e da conclusão de cada projeto e dos objetivos almejadas. O treinamento multifuncional passou a fazer parte desse mundo do trabalho como uma alternativa para enfrentar os desafios das mudanças desejadas, previsíveis ou não (BRIDGES, 2001). Nesse mesmo contexto, se inserem os sistemas escolares, tanto os mais tradicionais quanto os mais avançados, assim como todos os seus elementos facilitadores ou complicadores.

As teorias gestoras tomaram novas configurações para atender à sociedade da comunicação e do conhecimento que agora, além do trabalho gestor presencial, convive com o trabalho gestor em rede e a distância. Algumas competências gerenciais ficaram obsoletas e foram substituídas por outras necessárias. Neste cenário a linguagem também muda porque mudam os referencias, as políticas, as posturas e as intenções. As organizações passam a ser entendidas como organização de pessoas não de pessoal ou de recursos humanos; a autoridade é resultado da conquistada e não do exercício do cargo ou da função; a solidariedade, a cooperação e a confiança tornam-se elementos centrais nas relações organizacionais e delas dependem a participação coletiva presencial ou virtual. A virtualidade passa a fazer parte do cotidiano das organizações sociais, inclusive da

escola e demais instituições educacionais, que agora são ao mesmo tempo coesas e dispersas com seus endereços eletrônicos capazes de interligar alunos do mundo inteiro. É possível, pois, afirmar que o mundo ficou plano e bem menor, para usar a imagem de Thomas Friedman.

A solidificação da educação a distancia, por exemplo, trouxe junto novos conceitos de escola e de universidade, e consequentemente de ensino - aprendizagem e gestão. É possível dar aulas, ensinar, monitorar, gerir a partir da própria casa ou de uma "lan house" em qualquer local, cidade ou país e a qualquer hora. Os famosos três turnos de trabalho, manhã, tarde e noite, agora podem ser quatro, considerando os cursos a distância cujos alunos e professores navegam durante a madrugada. Nessa nova configuração também do ensinar, do aprender e do gerir pessoas ou rede de pessoas, é impossível, manter na linha de frente, os tradicionais ensinamentos tayloristas/fordistas da divisão do trabalho e do trabalho em série.

Um dos grandes desafios no campo da educação é como gerir as tradicionais instituições de ensino no mundo globalizado e a nova instituição de ensino que ministra aulas a distância através de um ou mais meios de comunicação, como correio eletrônico, videoconferência, fax, com aulas gravadas em CD ou DVD, faz orientação por telefone, usa correio postal e se movimenta em ambiente virtual de aprendizagem. O ambiente virtual está se tor-

nando muito comum e bastante usada no campo educacional, trata-se de uma plataforma on-line onde os conteúdos são disponibilizados em uma linguagem multimídia. Ele possibilita que professores e alunos on line interajam através de chats, blogs, murais de recado, fotos, e-mail, fóruns, outros. Um dos exemplos de plataforma bem conhecido por gestores e professores é o eproinfo, muito usado nos cursos virtuais disponibilizados pelo MEC.

Algumas questões podem logo serem consideradas: como preparar os gestores, professores e estudantes para atuarem neste cenário que convive com desafios tradicionais não resolvidos e com novos desafios do mundo da educação virtual, como gerir-los?

Em todo o mundo, há uma pressão para que a educação responda de modo eficiente, eficaz e ainda com eficiência social às novas demandas desse mundo cada vez mais veloz, interligado por redes de comunicação, interdependente e cheio de contradições. A gestão tornou-se a grande esperança da sociedade que se organiza cada vez mais em instituições físicas ou virtuais. Entretanto, é importante perguntar quem são os gestores no campo educacional? Qual o perfil desses gestores? Que formação eles têm? Qual o nível de escolaridade? Como está sendo implementada a preparação desse gestor? Como estão sendo conduzidos os cursos presenciais e a distancia relacionados à formação continuada em serviço de

gestores educacionais? Que experiências e práticas, voltadas para os sistemas municipais de educação básica e unidades escolares, são desenvolvidas? É preciso indagar: de que forma o gestor educacional está reagindo frente a essas mudanças?

Vejamos quem são os gestores educacionais brasileiros, que nível de escolaridade eles têm e como estão distribuídos nacionalmente.

NÍVEL DE ESCOLARIDADE DOS GESTORES

Segundo dados apresentados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas em Educação Anísio Teixeira (INEP), em 2004, havia mais diretores de escolas básicas com pós-graduação no sul do Brasil do que no resto do país, ocasionando uma discrepância regional com relação à essa questão. Além da diversidade de nível de formação, há também uma diversidade nos cursos de formação inicial.

Os gestores procedem das mais diversas áreas do conhecimento e de vários níveis educacionais. Naquele mesmo ano, os dados do INEP apontavam que havia 394 gestores de escolas de educação básica cujo nível educacional era apenas correspondente ao ensino fundamental incompleto, 838 só tinham completado o curso fundamental, 3.255 tinham curso médio sem magistério, 37.523 tinham concluído curso de magistério, 5.099 terminaram o curso superior sem licenciatura, 60.058 possuía-

am curso de licenciatura e 31.940 eram pós-graduados. Apenas 53,18 % dos gestores licenciados tinham pós-graduação (embora os dados não afirmem que a pós-graduação era em gestão da educação), sendo que 18.613 (ou seja 58,27%) desses últimos se concentravam no sul e sudeste do país. O norte e o centro-oeste apresentavam, na época, os menores índices com relação a este tema.

Se considerarmos os gestores dos sistemas municipais de educação, de universidade e de instituições de ensino superior, a diversidade de área e de nível de formação também é consideravelmente ampla, além do mais a grande maioria não tem formação em gestão.

O item escolaridade dos gestores educacionais no Brasil não poderia ser mais dispar. Discute-se muito mais a formação de gestores ou dirigentes municipais de educação e de dirigentes escolares do que a dos dirigentes de universidades e instituições de ensino superior (IES). Mas, nesse segmento existem problemas não resolvidos com a formação dos gestores. O Instituto Internacional de Planejamento da Educação (IPE/UNESCO) tem implementado projetos internacionais voltados para o estudo dessa questão e identificado que ainda é necessário desenvolver um trabalho sistemático de preparação de gestores para as universidades e instituições de ensino superior.

O Plano Nacional de Educação- PNE- apro-

vado em 2001- dispõe sobre a ampliação da oferta de cursos de formação em administração escolar nas instituições públicas de nível superior, afirmando que em cinco anos, 50% dos diretores, pelo menos, possuam formação específica em nível superior e que, no final da década, todas as escolas contem com diretores adequadamente formados em nível superior, preferencialmente com cursos de especialização. Estamos em 2007 e, apesar do grande esforço político que vem sendo empreendido, não há dados que indiquem que o Brasil conseguiu atingir esta meta ou que vá conseguir em curto prazo. Os dados do INEP já citados, evidenciam que a situação da formação dos gestores do ensino básico era gritante em 2004 e não há dados novos que indiquem mudança substancial.

O GESTOR EDUCACIONAL FRENTE ÀS TRANSFORMAÇÕES...

Para Sander (1995, p. 157) a

[...] qualidade da gestão corretamente concebida e exercida depende, em grande medida, da capacidade institucional para construir e distribuir o conhecimento, definido como fator chave dos novos padrões de desenvolvimento e da nova matriz das relações sociais tanto a nível nacional como no âmbito internacional.

Com a ênfase atual que é dada á comunicação, à participação e à gestão democrática da educação, o papel do gestor tornou-se mais importante ainda. É preciso

uma preparação específica para conviver com as novas demandas que enfrentam e resolver os desafios de modo satisfatório com transparência e ética.

Usando as palavras de Norberto Bobbio (2004, p.77)

[...] por sistema democrático entende-se hoje preliminarmente um conjunto de regras procedimentais, das quais a regra da maioria é a principal mas não a única...

Essa é uma das transformações que fazem parte do mundo de todos os gestores de educação (quer sejam gestores escolares, municipais, de IES ou de universidades), logo é precisa aprender a lidar democraticamente com situações conflitantes, é preciso vivenciar experiências práticas e aprofundar o estudo teórico.

O contexto da globalização acelerada, a economia de mercado, a grande valorização do desenvolvimento científico e tecnológico, as grandes inovações no campo das tecnologias das comunicações do final do século XX, tiveram todos esses grande impacto nas políticas públicas e nas vidas das pessoas . Desse modo, as políticas educacionais e a legislação têm determinado mudanças substantivas na gestão da coisa pública. Há uma urgência para que os gestores sejam profissionais que demonstrem mérito e competência comprovada no exercício de suas funções, sejam líderes democráticos, éticos, congreguem os liderados em torno de objetivos nobres, desenvolvam líderes proativos, participativos

e democráticos, respeitem os valores humanos e o meio ambiente. Além disso, o gestor deve ser capaz de compartilhar sucessos e acatar responsabilidades. O papel de vítima ou de irresponsável por erros cometidos não pode fazer parte do seu repertório. Mas, como é preparado este gestor que além do administrativo deve cuidar para que o processo e os resultados pedagógicos sejam de qualidade, deve ser um comunicador, um animador e ter, naturalmente, competência técnica, política e humana? Que conteúdos, habilidades e competências os cursos de formação de gestores, oferecidos na atualidade, enfatizam?

A FORMAÇÃO DE GESTORES EDUCACIONAIS

Dentre as políticas públicas brasileiras destacamos as educacionais, voltadas para a formação inicial e a formação e atualização em serviço, presencial e a distância, dos gestores da educação e de suas equipes de gestores. Na formação inicial é preciso superar a histórica dicotomia entre teoria e prática e o divórcio entre a formação pedagógica e a formação no campo dos conhecimentos específicos que serão trabalhados cotidianamente.

Contudo, como declara o PNE, a formação continuada dos gestores em educação assume particular importância, em decorrência do avanço científico e tecnológico e de exigência de níveis de conhecimentos sem-

pre mais amplos e profundos na sociedade moderna. Assim, o PNE enfatiza a formação permanente (em serviço) dos profissionais da educação, determinando que, em todos os Estados, sejam implementados programas diversificados de formação continuada e atualização voltados para a melhoria do desempenho da função ou cargo de diretores de escolas, os quais devem ocorrer com a colaboração dos Municípios e das universidades. Isto é relevante também porque um dos objetivos do referido Plano é democratizar a gestão do ensino público, obedecendo os princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

O PNE, com vigência para dez anos, é um dos instrumentos legais cuja observância pode gerar

[...] grandes mudanças, no panorama de desenvolvimento, da inclusão social, da produção científica e da cidadania do povo brasileiro (PNE, 2001).

Esse Plano prevê a criação de um amplo sistema interativo de educação a distância, com vistas à ampliação das possibilidades de atendimento nos cursos presenciais, regulares ou de educação continuada. A formação continuada, parte da estratégia de melhoria permanente da qualidade da educação, propiciará abertura de novos horizontes na atuação profissional e, se a distância, incluirá sempre uma parte presencial, com encontros coletivos e a busca de seu aperfeiçoamento técnico, ético e político.

O PNE prevê, ainda, o desenvolvimento de programas de educação a distância que possam ser utilizados também em cursos semi-presenciais modulares.

O conteúdo programático desses cursos presenciais e a distância está atendendo as reais necessidades desse novo cenário de mudanças no mundo do trabalho? Será que os gestores educacionais estão preparados para lidar com a tecnologia dos cursos a distância?

Podemos afirmar, sem medo de errar, que o vertiginoso crescimento dos cursos de educação a distância está criando uma organização educacional virtual, talvez mesmo um novo sistema educacional virtual, entendendo-a como aquela que sabemos que existe, usufruímos dos seus serviços, contribuímos com seus serviços, mas nem sempre ela é vista no mundo físico em apenas um local com um endereço concreto em um certo bairro. Com a virtualidade, as instituições e seus trabalhadores estão fisicamente em vários locais (em casa, em viagens) e mesmo assim podem fazer suas atividades.

Pois bem, esta virtualidade em educação está crescendo muito no Brasil e no mundo. O docente on line ou tutor faz parte desse mundo. Ele pode trabalhar à noite, durante a madrugada em sua casa, atender a todos os alunos sob sua responsabilidade, interagir on line, sem jamais ver fisicamente os alunos, a instituição educativa ou ser visto pessoalmente.

Igualmente, os gestores dos sistemas de educação a distância podem não conhecer fisicamente seus liderados.

Essas questões devem ser inseridas nos cursos de formação dos gestores, especialmente daqueles que atuam as escolas e nos sistemas públicos de ensino. Uma rápida análise dos conteúdos desses cursos permite visualizar que a grande maioria dos cursos examinados é consistente nas ofertas: tem programação didática muito semelhante. Raramente introduzem as novas tecnologias ou novas abordagens de como trabalhar com esse mundo semi-presencial ou semi-virtual, se é que pode ser chamado assim. Como gerir uma instituição presencial que também oferece cursos a distância? Esta é outra questão que ainda não encontra abrigo nos referidos programas de ensino.

No geral, há desinformação sobre as inter-relações entre processos gestor e pedagógico e as possibilidades dos meios de comunicação presenciais e virtuais. O aspecto pedagógico continua sendo definido, na maior parte das vezes, depois dos interesses dos setores financeiros e administrativos pelos órgãos competentes. A grande maioria dos gestores não lida bem com as questões gerenciais da educação a distância ou presencial, porque não é preparado para tal. A grande ênfase nos referidos cursos de formação ainda é a gestão democrática e os instrumentos de participação disponíveis nos sistemas de ensino e nas escolas, embora, contraditória-

mente, na maioria das vezes os gestores participem sem a companhia dos seus liderados.

Contudo, devemos citar um bom exemplo de trabalho de formação de gestores em conjunto com sua equipe de trabalho conforme uma das tendências atuais, trata-se da experiência de "Formação Continuada dos Profissionais em Educação" , desenvolvida pela Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto de São Gabriel do Oeste - Mato Grosso do Sul. Neste trabalho todos foram envolvidos: gestores, professores, servidores técnico-administrativos, motoristas e merendeiros. Foi garantido um dia por mês no Calendário Escolar das três redes escolares (estadual, municipal e privada) para essa Formação Continuada, viabilizando o atendimento de profissionais de todas as redes de forma sistemática e permanente. A referida experiência se baseia numa concepção ampla de gestão educacional, que articula os aspectos administrativos e pedagógicos numa política integrada de formação continuada e de valorização profissional coletiva. Esse bom exemplo pode ser seguido por outras instituições que desejam melhorar a gestão da educação.

De igual forma, o PROGESTÃO- Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares, organiza as atividades de estudo para a equipe gestora das escolas públicas. A sugestão que fica é de que os

gestores em educação participem de cursos presenciais ou a distancia com suas equipes de trabalho, pois o trabalho gestor é atualmente percebido como coletivo. A complexidade das ações exigidas do gestor educacional contrasta com a boa parte da formação profissional individual e a relação entre trabalho profissional na escola, no sistema de ensino, na IES, na universidade.

MAIS QUESTIONAMENTOS E ALGUMAS SUGESTÕES

O que efetivamente mudou nos cursos de formação de gestor educacionais? Como as novas responsabilidades imputadas a esses gestores e sua equipe estão sendo discutidas nos referidos cursos? O que tais cursos têm de relevante para a nova prática que se impõe nos contextos semi presencial e virtual da educação atual?

As questões apresentadas tiveram o objetivo apenas de inquietar os planejadores dos cursos de formação de gestores. Não houve a pretensão de esgotar os questionamentos ou de responde-los, mas de chamar a atenção para as suas novas necessidades partir das atuais tendências do cenário político e educacional. Há que se buscar novas formas de definir conteúdos de cursos de formação de gestores da educação, é preciso ouvi-los mais e envolve-los nas definições a serem tomadas. Que lições podemos aprender? É possível indicar algumas possibilidades

decorrentes: a preparação coletiva da equipe gestora, a necessidade de renovar a preparação dos gestores e a atualização dos conteúdos dos cursos com a introdução de elementos relacionados com o mundo virtual da educação e da sua gestão.

É importante a leitura cuidadosa do PNE que, dentre outras coisas define, como indicado anteriormente, a implementação de um sistema interativo de educação a distância. Além disso com relação a gestão, determinar no seu item 11.3.2 os seguintes objetivos a serem perseguidos, sendo importante, conveniente e necessário a inclusão desses conhecimentos e de estratégias relacionadas nos cursos de gestores:

11.3.2 Gestão

19. Aperfeiçoar o regime de colaboração entre os sistemas de ensino com vistas a uma ação coordenada entre entes federativos, compartilhando responsabilidades, a partir das funções constitucionais próprias e supletivas e das metas deste PNE.**
20. Estimular a colaboração entre as redes e sistemas de ensino municipais, através de apoio técnico a consórcios intermunicipais e colegiados regionais consultivos, quando necessários.
21. Estimular a criação de Conselhos Municipais de Educação e apoiar tecnicamente os Municípios que optarem por constituir sistemas municipais de ensino.
22. Definir, em cada sistema de ensino, normas de gestão democrática do ensino público, com a

participação da comunidade.

23. Editar pelos sistemas de ensino, normas e diretrizes gerais desburocratizantes e flexíveis, que estimulem a iniciativa e a ação inovadora das instituições escolares.
24. Desenvolver padrão de gestão que tenha como elementos a destinação de recursos para as atividades-fim, a descentralização, a autonomia da escola, a equidade, o foco na aprendizagem dos alunos e a participação da comunidade.
25. Elaborar e executar planos estaduais e municipais de educação, em consonância com este PNE.
26. Organizar a educação básica no campo, de modo a preservar as escolas rurais no meio rural e imbuídas dos valores rurais.
27. Apoiar tecnicamente as escolas na elaboração e execução de sua proposta pedagógica.
28. Assegurar a autonomia administrativa e pedagógica das escolas e ampliar sua autonomia financeira, através do repasse de recursos diretamente às escolas para pequenas despesas de manutenção e cumprimento de sua proposta pedagógica.
29. Informatizar, em três anos, com auxílio técnico e financeiro da União, as secretarias estaduais de educação, integrando-as em rede ao sistema nacional de estatísticas educacionais.
30. Informatizar progressivamente, em dez anos, com auxílio técnico e financeiro da União e dos Estados, todas as secretarias municipais de educação, atendendo, em cinco anos pelo menos, a metade dos Municípios com mais de 20.000 habitantes.
31. Estabelecer, em todos os Estados, com auxílio técnico e financeiro da União, programas de

formação do pessoal técnico das secretarias, para suprir, em cinco anos, pelo menos, as necessidades dos setores de informação e estatísticas educacionais, planejamento e avaliação.

32. Promover medidas administrativas que assegurem a permanência dos técnicos formados e com bom desempenho nos quadros das secretarias.

33. Informatizar, gradualmente, com auxílio técnico e financeiro da União, a administração das escolas com mais de 100 alunos, conectando-as em rede com as secretarias de educação, de tal forma que, em dez anos, todas as escolas estejam no sistema.

34. Estabelecer, em todos os Estados, com a colaboração dos Municípios e das universidades, programas diversificados de formação continuada e atualização visando a melhoria do desempenho no exercício da função ou cargo de diretores de escolas.

35. Assegurar que, em cinco anos, 50% dos diretores, pelo menos, possuam formação específica em nível superior e que, no final da década, todas as escolas contem com diretores adequadamente formados em nível superior, preferencialmente com cursos de especialização.

36. Ampliar a oferta de cursos de formação em administração escolar nas instituições públicas de nível superior, de forma a permitir o cumprimento da meta anterior (PNE, 2001, p.75).

A Educação é uma preocupação de estado que repercute em todos os rincões do país.

É importante implantar sistemas de informação sobre os cursos de formação de gestores em educação e consolidar um sistema de avaliação - indispensável para ve-

rificar a eficácia das políticas públicas em matéria de gestão da educação. A adoção dessas medidas requer a formação de recursos humanos qualificados e a informatização dos serviços.

Artigo recebido em: 10/12/2006.

Aprovado para publicação em: 21/12/2006.

Classroom and distance-learning administration.

Abstract: This paper discusses professional training of educational administrators reviewing the issues related to classroom-based educational programs as well as distance-learning in-service training of educational managers.

Keywords: In-service training; Educational management; Distance-learning programs.

La sala de clase y la administración de la educación de la distancia

Resumen: El artículo discute el entrenamiento profesional de los administradores educativos que repasan las ediciones relacionadas con los programas educativos en la sala de clase así como el entrenamiento en servicio en la distancia de los encargados educativos.

Palabras claves: Entrenamiento en servicio; Gerencia educativa; Programas que aprenden de distancia.

REFERÊNCIAS

BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia.** São Paulo: Paz e terra, 2004.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 5 de outubro de 1988, organização dos textos, notas remissivas e índices por Juarez de Oliveira, 5 ed. São Paulo: Saraiva, 1991. (Série legislação brasileira).

BRASIL. Plano Nacional da Educação, Lei N. 10.172 de 10-01-2001. Disponível em <http://www.abrelivros.org.br/abrelivros/dados/anexos/129.pdf>. Acesso em 10 de dezembro de 2006.

BRIDGES, William. Conduzindo a organização sem cargos. In: HESSELBEIN, Frances *et al.* **O líder do futuro**. São Paulo: Futura, 2001.

FRIENDMANN, Thomas. **O mundo é plano: uma breve história do século XXI**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

INFORMATIVO INEP, Ano 3, n. 72. 12 de jan. de 2005. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/informativo/pdf/informativo72.pdf>>. Acesso em 2 de dezembro de 2006.

SANDER, Benno. **Gestão da educação na América Latina: construção e reconstrução do conhecimento**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1995.

Sobre a autora:

¹ *Katia Siqueira de Freitas*

Ph.D. em Administração Educacional, The Pennsylvania State University (PSU), EUA. Professora e Pesquisadora da Universidade Católica do Salvador (UCSal), Programa de Mestrado em Políticas Sociais e Cidadania.

E-mail: katiasf@ufba.br

Endereço Postal: Universidade Católica de Salvador. Av. Anita Garibaldi, n. 2981. Rio Vermelho, CEP: 41940-450, Salvador/ BA, Brasil.

Instruções editoriais para autores

Publishing instructions for authors

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: GESTÃO EM AÇÃO (GA) is published quarterly and considers for publication original works that are classified in one of the following areas:

- Resultados de pesquisas sob a forma de artigos/Results of research;
- Ensaaios/Essays;
- Resumos de teses/Summaries of MA or Ph.D;
- Dissertações/Theses or dissertations;
- Monografias/Monographs;
- Estudos de caso/Case Studies.

A aceitação para publicação de qualquer trabalho está subordinada à prévia aprovação do Conselho Editorial da GA e ao atendimento das condições especificadas.

The acceptance for publication of any work is subject to the approval of the Editorial Committee of the Gestao em Acao and to meeting any specified conditions. In order to be considered, submissions should be:

- Os trabalhos deverão ser entregues em três vias impressas e em disquete WinWord 7.0 ou superior (contendo o texto completo, tabelas etc.).
- Delivered in one of three ways printed and floppy or compact disc in 7,0 WinWord or superior (containing the complete text, tables etc.).
- Devem estar de acordo com a NBR6022/2003, norma referente a artigo em publicação periódica científica impressa.
- To be in accordance with NBR 6022/2003, the norm specified for articles published in scientific journals.
- 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.
- Between 8 and 20 pages in the following format: paper sized A4; spacing of 1,5 lines; edges 2,5cm; font Times New Roman 12 with justified paragraphs.
- Indicate, on the label of the floppy or compact disc, the title of the work, the name of the author, the institution the author is affiliated with, email and telephone number.
- 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.
- Indicate on the initial page, the author's full name, postal address, telephone, email, academic title, position, function and institutional connection) and the complete title of the article.
- The first page of the text should contain the complete title of the article, omitting the name of the author.
- MA and Ph.D. theses must indicate the name of the principal advisors or committee members.

- As **citações e notas** devem ser apresentadas de acordo com a NBR 10520/2002.
- To present **citations and notes** in accordance with 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.
- Short citations will be integrated to the text, between quotations marks, followed of parentheses with the last name of the author, year of the publication and the page number.
- Long citations will be separated within the text as a paragraph, a smaller size font than the text, single space, indicating the author, year and page.

- As menções a autores, no decorrer do texto, devem seguir o sistema de citação Autor/Data (Ver NBR 10520/2003).
- Citations of authors must follow the system Author/Data (see 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.
- **Figures, graphs, tables, maps** etc. should be on separate pages of the text (with indication of the places where they are to be inserted); all should be numbered, titled and with sources specified.

- **Siglas e abreviações**, quando mencionadas pela primeira vez no texto deverão estar escritas por extenso.
- **Acronyms and abbreviations** should be spelled out when first mentioned in the text.

- 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).
- The articles can be submitted in Portuguese, Spanish, French or English and must include an abstract or summary in the original language and in English of up to 10 lines and with a maximum of three key words (see NBR 6028/1990, of the 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:
- **Bibliographical references** must be complete, located at the end of the article, in alphabetical order (see - ABNT NBR 6023/2002). For example:

Monografias - autor; título; edição; imprensa (local, editor e ano de publicação); descrição física (nº de páginas/volumes); série ou coleção.
 Monographs - author; title; edition; publisher (place, publisher and year of publication); number of pages/volume, series or collection.

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.
 Periodical articles - author; title; name of the periodical; place where published; number of the volume; initial and final page numbers of the article; month; year of publication.

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.
- Each main author of each article will receive five copies of the volume of the journal. Gestão em Ação will not return the originals of any submissions. The authors are responsible for the accuracy of all texts.
- As colaborações deverão ser encaminhadas para:
- Submissions should be sent to:

Revista Gestão em Ação
A/c Dr. José Albertino carvalho Lordelo,
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. 40.170-110,
ou para o e-mail: gaufba@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 (FAGED), 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

AMAZONIA
UFAM

CADERNO CRH
EDUFBA

CADERNOS CAMILLIANI
Revista da São Camilo/ES

CADERNOS DE DIREITO FESO
Fundação Educacional Serra dos Orgãos/RJ

CADERNOS DE PESQUISA EM
ADMINISTRAÇÃO
USP

CADERNOS PPG-AU
UFBA

CADERNOS UFS
UFS

CIÊNCIA HOJE
Instituto CIÊNCIA HOJE

EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE
UNEB

EDUCAÇÃO E SOCIEDADE
CEDES

EDUCAÇÃO EM FOCO: REVISTA DE
EDUCAÇÃO
UFJF

EDUCATIVA
UCG

ENSAIO- Avaliação e Políticas Públicas
em educação
Fundação CESGRANRIO

FÊNIX
NUPEP/UFPE

FORMADORES: VIVÊNCIA E ESTUDOS
Faculdade Adventista da Bahia

FORUM CRÍTICO DA EDUCAÇÃO
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 INOVAÇÃO
FINEP/RJ

REVISTA BRASILEIRA DE 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 FACULDADE DE EDUCAÇÃO
UNEMAT

REVISTA DA FAEÉBA
UNEB

REVISTA DE CIÊNCIAS MÉDICAS E
BIOLÓGICAS
ICS/UFBA

REVISTA DE ESTUDOS UNIVERSITÁRIOS
UNISO

REVISTA DE EDUCAÇÃO
CEAP

REVISTA DE MEDICINA DE TERESÓPOLIS
Fundação Educacional Serra dos Orgãos/RJ

REVISTA DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO
UFS

REVISTA EDUCAÇÃO
PUC/RS

REVISTA EDUCAÇÃO
UNISINOS

REVISTA EDUCAÇÃO
UFSM/RS

REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL
UFSM/RS

REVISTA EDUCAÇÃO E LINGUAGEM
UMESP

REVISTA EDUCAÇÃO EM QUESTÃO
CCSA/UFRN

REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL
UFSM/RS

REVISTA EM ABERTO
INEP

REVISTA ESTUDO E DEBATE
UNIVATES/RS

REVISTA IDEIAÇÃO
Unioeste

REVISTA INTER-AÇÃO
UFG

REVISTA INTERFACE
UFRN

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

TEMAS EM EDUCAÇÃO
UFPB

VER A EDUCAÇÃO
UFPA

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 DE FILOSOFIA Y TEOLOGIA
ALPHA OMEGA
**Ateneo Pontificio Regina Apostolorum-
Roma-Itália**

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**