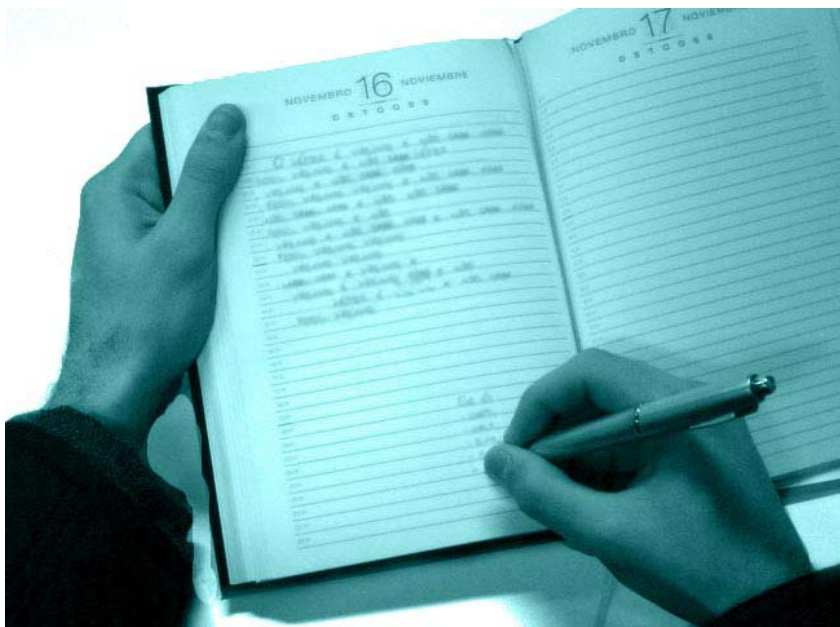


**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO A DISTÂNCIA EM  
GESTÃO EDUCACIONAL**



## **Gestão Escolar e Organização Curricular**

**1º semestre**



**PROGRAD**



**Ministério da Educação**



## Presidente da República Federativa do Brasil

**Luiz Inácio Lula da Silva**

## Ministério da Educação

**Fernando Haddad**

Ministro do Estado da Educação

**Ronaldo Mota**

Secretário de Educação Superior

**Carlos Eduardo Bielschowsky**

Secretário da Educação a Distância

## Universidade Federal de Santa Maria

**Clóvis Silva Lima**

Reitor

**Felipe Martins Muller**

Vice-Reitor

**João Manoel Espina Rossés**

Chefe de Gabinete do Reitor

**Alberí Vargas**

Pró-Reitor de Administração

**José Francisco Silva Dias**

Pró-Reitor de Assuntos Estudantis

**Ailo Valmir Saccol**

Pró-Reitor de Extensão

**Jorge Luiz da Cunha**

Pró-Reitor de Graduação

**Nilza Luiza Venturini Zampieri**

Pró-Reitor de Planejamento

**Helio Leães Hey**

Pró-Reitor de Pós-Graduação e Pesquisa

**João Pillar Pacheco de Campos**

Pró-Reitor de Recursos Humanos

**Fernando Bordin da Rocha**

Diretor do CPD

## Coordenação de Educação a Distância

**Cleuza Maria Maximino Carvalho Alonso**

Coordenadora de EaD

**Roseclea Duarte Medina**

Vice-Coodenadora de EaD

**Roberto Cassol**

Coordenador de Pólos

**José Orion Martins Ribeiro**

Gestão Financeira

## Centro de Educação

**Maria Alcione Munhóz**

Diretora do Centro de Educação

**Leocádio Lameira**

Coordenador do Curso de Pós-Graduação

Especialização a Distância em Gestão Educacional

## Elaboração do Conteúdo

**Maria Elizabete Londero Mousquer**

Professora pesquisadora/conteudista

### Equipe Multidisciplinar de Pesquisa e Desenvolvimento em Tecnologias da Informação e Comunicação Aplicadas à Educação - ETIC

**Carlos Gustavo Matins Hoelzel**

Coordenador da Equipe Multidisciplinar

**Ana Cláudia Siluk**

Vice- Coordenadora da Equipe Multidisciplinar

**Luciana Pellin Mielniczuk**

Coordenadora da Comissão de Revisão de Estilo

**Ana Cláudia Siluk**

Coordenadora da Comissão de Revisão Pedagógica

**Ceres Helena Ziegler Bevilaqua**

**Silvia Helena Lovato do Nascimento**

Coordenadoras da Comissão de Revisão de Português

**André Dalmazzo**

Coordenador da Comissão de Ilustração

**Carlos Gustavo Matins Hoelzel**

Coordenador da Comissão do Design de Interface

**Edgardo Fernandez**

**Marcos Vinícius Bittencourt de Souza**

Coordenadores da Comissão de Desenvolvimento da Plataforma

**Ligja Motta Reis**

Gestão Administrativa

**Flávia Cirolini Weber**

Gestão do Design

### ETIC - Bolsistas

#### Revisão de Estilo

**Caroline Ceolin Hausen**

**Renata Córdova da Silva**

#### Revisão Pedagógica

**Angélica Cirolini**

**Raquel Santos da Silva**

#### Revisão de Português

**Andressa Souza Martins**

#### Projeto de Ilustração

**Camila Rizzatti Marqui**

Ilustrações dos Destaques de Personalidade

**Guilherme Da Cas**

Ilustrações B1, B3, B8 e B10

**Sônia Trois**

Ilustrações B2, B7 e B9

#### Design de Interface

**Bruno da Veiga Turner**

**Camila Rizzatti Marqui**

**Evandro Bertol**

**Franciani de Camargo Roos**

**Isac Corrêa Rodrigues**

**Lucas Müller Schmidt**

#### Desenvolvimento da Plataforma

**Adílson Heck**

**Cleber Righi**

**Diego Friedrich**

## Sumário

|   |    |
|---|----|
| Apresentação da Disciplina .....  | 5  |
| UNIDADE A – Aspectos históricos da política e da administração da educação no Brasil  |    |
| Objetivos da Unidade A.....   | 6  |
| Introdução da Unidade A.....  | 6  |
| 1. Política e Administração da Educação no Brasil: Período Colonial e a influência do Positivismo na Educação .....                       | 7  |
| 1.1. O Período Colonial .....   | 7  |
| 1.2. A Influência do Positivismo na Educação.....   | 8  |
| 2. Administração e Educação no Brasil: a importância dos Pioneiros da Educação no Governo de Getúlio Vargas.....                          | 10 |
| 3. Administração da Educação no período militar .....   | 13 |
| 4. Administração e educação no Brasil: a construção democrática no Brasil e o contexto atual .....  | 15 |
| 4.1. O conteúdo liberal da democracia.....  | 15 |
| 4.2. A Democracia no contexto atual.....  | 17 |
| UNIDADE B – A Gestão Educacional e a Organização Escolar  |    |
| Objetivos da Unidade B.....   | 20 |
| Introdução da Unidade B.....  | 20 |
| 1. Globalização e Educação.....   | 20 |
| 1.1. Globalização e educação: como ficam as políticas educacionais? .....   | 21 |
| 1.2. Globalização e Educação: o papel dos organismos internacionais na fixação de uma Agenda Globalmente Estruturada para a Educação..... | 21 |
| 1.3. A construção de uma agenda contra-hegemônica para a educação: o local como quadro de referência.....                                 | 25 |
| 1.4. Considerações Finais .....   | 28 |
| 2. As Políticas Públicas da Educação: gestão educacional e gestão escolar.....  | 29 |
| 3. A cultura como balizador para a construção de políticas educacionais para o local .....  | 35 |
| 3.1 A Construção de Políticas Públicas e seus entrelaçamentos com a cultura .....   | 35 |
| UNIDADE C – A Gestão Escolar na perspectiva democrática   |    |
| Objetivos da Unidade C.....   | 46 |
| Introdução da Unidade C.....  | 46 |
| 1. Discussão sobre o conceito de participação no processo de gestão democrática .....   | 46 |
| 2. Mecanismos de participação na gestão escolar .....   | 50 |
| UNIDADE D – CURRÍCULO   |    |
| Objetivos da Unidade D .....  | 52 |
| Introdução da Unidade D .....   | 52 |
| 1 Uma discussão sobre o currículo a partir da teoria crítica .....  | 52 |

## Apresentação da Disciplina

**Disciplina: Gestão Escolar e Organização Curricular** (carga horária 60h)

Esta disciplina, com carga horária de 60h, envolve o estudo da gestão escolar e da organização curricular. Parte de pressupostos históricos no âmbito das políticas educacionais e da administração da educação no Brasil e percorre o desenvolvimento desses processos no contexto atual, marcado pela globalização, economia de mercado e configurado como a sociedade do conhecimento. Tendo as políticas públicas como eixo para o estudo, busca-se compreender os dinamismos desses processos e vislumbrar possibilidades concretas para elaborações de políticas públicas que atendam às necessidades da realidade escolar.

## UNIDADE A

### **Aspectos históricos da política e da administração da educação no Brasil**

#### **Objetivos**

- identificar os principais fatos históricos que estão imbricados na configuração do sistema educacional brasileiro;
- demarcar momentos significativos na constituição de processos de gestão na realidade educacional atual;
- reconhecer avanços e recuos nas políticas educacionais do período histórico em questão;
- identificar os determinantes que atuam na configuração das políticas educacionais, no decorrer do período histórico estudado.

#### **Introdução**

Nesta unidade conheceremos a trajetória da política e da administração da educação no Brasil, desde o período colonial até o presente momento, destacando os principais fatos que dão encaminhamento à atual configuração desse processo no campo educacional.

## 1. Política e Administração da Educação no Brasil: Período Colonial e a influência do Positivismo na Educação

### 1.1. O Período Colonial

A Educação Brasileira tem seu início com a vinda dos colonizadores e a chegada dos padres Jesuítas ao Brasil. São dois momentos contrastantes na nossa história. Benno Sander (2005) identifica esses momentos como “o encontro entre o mundo dos donos da casa e o mundo dos visitantes. O mundo dos povos nativos e o mundo dos povos latinos. O mundo dos conquistados e o mundo dos conquistadores” (2005, p. 93).

Esse mesmo autor visualiza o primeiro momento de nossa história como o resultado de um processo que é ao mesmo tempo, civilizador, colonizador e globalizador. Tal processo é resultado da necessidade de expansão da propriedade e do comércio, expansão do poder e expansão da fé. Isso significa conquista econômica, política e cultural, que envolve a educação, mediante a transplantação sistemática dos valores e das práticas religiosas do cristianismo, bem como das expressões artísticas e tradições educacionais dos países dominados pela cultura latina da Europa continental para o Novo Mundo. Para Sander (2005), essa conquista cultural, de natureza latina, leva ao sugestivo conceito de **globalatinização**, desenvolvido pelo filósofo Jacques Derrida.

Essa globalatinização, segundo Sander (2005), processou-se mais intensamente no campo da educação através do transplante dos conhecimentos, dos valores e práticas sociais e educacionais da Europa para o Brasil. Efetuou-se mediante uma política de educação pública confessional, delegada, inicialmente, aos missionários da **Companhia de Jesus**, transmissores naturais da cultura latina. Dessa forma, o nativo deu lugar ao latino.

O ensino, sob a regência da Companhia de Jesus, era guiado pelo plano de estudos da **Ratio Studiorum** – primeiro sistema educacional organizado da educação católica, gerando um sistema de ensino elitizado e aristocratizado. Com esse plano, a educação excluía as camadas populares do ensino, destinando a elas apenas a catequização. Para a classe dominante, são oferecidos novos currículos, com cursos de “Humanidades”, “Filosofia e Ciências” e o ensino médio, com a duração aproximada de nove anos. O **escolasticismo católico** teve presença permanente e marcante na história da educação brasileira, tanto no período colonial como na República.

No século XVIII, o sentimento de progresso industrial contagiava todos os reinos da Europa. Portugal, por sua vez, em declínio político

#### GLOSSÁRIO

**Globalatinização** - Processo de imposição da cultura latina da Europa aos povos da América latina: Novo Mundo.

**Ratio Studiorum** - Ratio atque Instituto Studiorum, chamado abreviadamente de Ratio Studiorum é um documento escrito por Inácio de Loiola, expressando sua visão do ensino do catolicismo, que serviu como modelo nos processos educativos das épocas em que era utilizado. A Ratio surgiu com a necessidade de unificar o procedimento pedagógico dos jesuítas diante da explosão do número de colégios confiados à Companhia de Jesus, para a formação das elites nobres e expansão missionária.

**Escolasticismo Católico** - A Escolástica (ou Escolasticismo) é uma linha dentro da filosofia medieval, de acentos notadamente cristãos, surgida da necessidade de responder às exigências da fé, ensinada pela Igreja, considerada então como a guardiã dos valores espirituais e morais de toda a Cristandade. Era, por assim dizer, responsável pela unidade de toda a Europa, que comungava da mesma fé.

#### SAIBA MAIS

Para saber mais sobre a Companhia de Jesus, acesse [http://pt.wikipedia.org/wiki/Companhia\\_de\\_Jesus](http://pt.wikipedia.org/wiki/Companhia_de_Jesus)

e econômico, tenta reorganizar, administrativa e economicamente, seu sistema social. O encarregado para realizar tal mudança é o Primeiro Ministro Marquês de Pombal que, temendo o poder e a influência que a Companhia de Jesus vinha exercendo sobre a colônia, em 1759, decide expulsar os jesuítas do Reino e de seus domínios. É o início da **Educação Pública** no Brasil.

Posteriormente, como resultado da política imigratória adotada no Império, os imigrantes alemães, italianos, suíços e poloneses, que se estabeleceram no sul do Brasil no século XIX, trouxeram novas práticas educacionais, baseadas nas tradições pedagógicas de seus países de origem, cuja influência se reflete até hoje na educação da população.

Em 1824, é outorgada a 1ª Constituição do Brasil, e, em 1834, o Ato Adicional. A partir disso, “o governo central passou a se responsabilizar pela promoção e legislação do ensino no Município da Corte e pela Educação Superior, delegando às províncias a competência para legislar e organizar a educação primária e média” (FISCHMANN, 1987, p. 171).

### 1ª Constituição Imperial Brasileira (1824)–Outorgada por D. Pedro I



Segundo Benno Sander (2005), no período do Segundo Império, houve alguns desenvolvimentos promissores no campo do ensino, graças à sensibilidade política e cultural do Imperador Dom Pedro II e ao seu interesse pessoal pela educação. É nesse contexto que, no final do Império, Rui Barbosa liderou um importante movimento de reação à falta de uma tradição pedagógica autenticamente brasileira e

à ausência de uma política de educação popular comprometida com a formação para a cidadania e a defesa dos interesses nacionais.

## 1.2 A Influência do Positivismo na Educação

Outro momento significativo de nossa história educacional veio com a República. Embora a **primeira Constituição da República** tenha sido omissa em matéria de educação, Benjamin Constant liderou uma reforma educacional alicerçada nos princípios doutrinários do positivismo francês, protagonizado por **Comte (1830-1842)**, no século XIX. Essa orientação filosófica, que enfatiza as noções de ordem e progresso, de equilíbrio e harmonia, e que preconiza métodos empíricos baseados em dados objetivos e racionais, deixou sua marca permanente em nossas instituições políticas e sociais, inclusive na educação.

### + SAIBA MAIS

Estando Portugal em situação decadente, nobreza arruinada, busca elevar a igualdade com as demais Nações da Europa, principalmente Inglaterra – líder no processo de passagem do capital mercantil ao capital industrial – através do potencial empreendedor e iluminista da figura de Marquês de Pombal. Como medida emergencial, os jesuítas são expulsos das colônias portuguesas, em função de serem considerados os responsáveis pela estagnação econômica da Metrópole. Em decorrência disso, Marquês de Pombal instituiu o Ensino Público na Colônia. Da expulsão até as primeiras providências transcorreu um lapso de 13 anos. “Leigos começaram a ser introduzidos no ensino e o Estado assumiu, pela primeira vez, os encargos da educação.” (ROMANELLI, 1990, p. 38)

### + SAIBA MAIS

A Constituição de 1891 instituiu o sistema federativo e, assim, a institucionalização da descentralização. Ela reservou à União o direito de “criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados” e “prover a instrução secundária no Distrito Federal”, o que delegava aos Estados competências para prover e legislar sobre a educação primária” (ROMANELLI, 1990, p. 41).

**Comte (1830-1842)** - para conhecer mais sobre Comte e o positivismo, ver: [http://pt.wikipedia.org/wiki/Auguste\\_Comte](http://pt.wikipedia.org/wiki/Auguste_Comte)



## 1ª Constituição Republicana do Brasil (1891) – Promulgada

A influência do **positivismo na educação**, segundo Sander (2005), revela-se na adoção de poderosos instrumentos de controle central e de uniformização do ensino, apesar do federalismo formal e da descentralização proclamada da administração pública. O autoritarismo centralizador da administração pública se repetiria na administração escolar. Ainda no âmbito da escola, o positivismo se manifestou na concepção de um conteúdo universalista, transmitido por um currículo enciclopédico, na adoção da metodologia empírica e quantitativa e nas práticas prescritivas de organização e funcionamento das instituições de ensino.

Os requisitos fundamentais das escolas, dos sistemas de ensino e da própria administração pública desta época são: a ordem, a disciplina, o controle centralizado e uniformização de comportamentos e práticas. O lema de nossa Bandeira – Ordem e Progresso – reflete os ideais da época à luz de orientações positivistas. Decorrente desse pensamento, temos hoje a valorização e manutenção do *status quo* em detrimento, muitas vezes, da educação para a liberdade, a criatividade, a consciência crítica e a cidadania responsável.

O positivismo iluminou decisivamente as teorias clássicas de administração, concebidas e adotadas no início do século XX, em particular o **fayolismo** dos **franceses**, o **taylorismo** e o fordismo norte-americano. Os movimentos gerenciais da escola clássica difundiram-se rapidamente por todo o mundo e invadiram as várias áreas temáticas da administração, incluindo a do ensino. No Brasil esses modelos se refletiram na organização e administração públicas, inclusive na educação.

## Referências do Texto:

FISCHMANN, Roseli (coord.) **Temas e estudos. Escola Brasileira**. São Paulo: Atlas, 1987.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1990.

SANDER, Benno. **Políticas Públicas e Gestão Democrática da Educação**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

### + SAIBA MAIS

Para ampliar seu conhecimento sobre a influência do Positivismo na Educação, indicamos, como leitura complementar, o seguinte artigo: UTOPIA POSITIVISTA E INSTRUÇÃO PÚBLICA NO BRASIL, disponível em: [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/art2\\_16.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/art2_16.pdf)

### AE GLOSSÁRIO

**Fayolismo** - Teoria Clássica da Administração que foi idealizada por Henri Fayol. Caracteriza-se pela ênfase na estrutura organizacional, pela visão do Homem Econômico e pela busca da máxima eficiência. Princípios: \* Divisão do trabalho \* Autoridade e responsabilidade \* Unidade de comando \* Unidade de direção \* Disciplina \* Prevalência dos interesses gerais \* Remuneração \* Centralização \* Hierarquia \* Ordem \* Equidade \* Estabilidade dos funcionários \* Iniciativa \* Espírito de equipe

**Taylorismo** - é um modelo de produção que vem consolidar o processo capitalista em que o trabalhador perde a autonomia e a criatividade acentuando a dimensão negativa do trabalho. Recebe esse nome por ser um método de planejamento e de controle dos tempos e movimentos no trabalho, com as seguintes características: 1) padronização e produção em série como condição para a redução de custos e elevação de lucros. 2) trabalho de forma intensa, padronizado e fragmentado, na linha de produção, proporcionando ganhos de produtividade.

**Fordismo** - Idealizado pelo empresário estadunidense Henry Ford (1863-1947), fundador da Ford Motor Company, o fordismo se caracteriza por ser um método de produção baseado na produção em série, sendo um aperfeiçoamento do taylorismo.

### C ATIVIDADE

**Atividade A1.** Para realizar a atividade, entre em contato com o professor da disciplina.

## **2. Administração e Educação no Brasil: a importância dos Pioneiros da Educação no Governo de Getúlio Vargas**

No que tange à democracia, pode-se afirmar que não houve tentativas de deflagração de um processo democrático. Apesar de a classe dominante começar a acenar para a educação numa aparente luta verbal contra o analfabetismo, causado pela redução dos laços imperialistas durante a Primeira Guerra Mundial, o poder, embora em fase já decadente, ainda se mantém centralizado no interior das grandes oligarquias de base ainda latifundiária.

Com a transformação do modelo agrário-exportador para o modelo urbano industrial, começa a surgir uma demanda de recursos humanos. A classe média emerge na zona urbana, perseguindo ascensão na escala social, através da obtenção de condições para consecução de emprego. Devido à incapacidade de as camadas dominantes reorganizarem emergencialmente o sistema educacional herdado da educação jesuítica, de forma a atender às novas exigências de formação de mão de obra, evidencia-se uma forte tendência para assinalar a baixa produtividade do ensino como responsável pelos entraves do desenvolvimento que ora se instala. A educação, então, passa a adotar uma concepção de cunho científico-positivista de ciência, com o propósito de imprimir um ensino pragmático.

O processo inicial de tomada de consciência político-democrática deflagra-se, oficialmente, entre 1920 e 1930, com a luta reivindicatória em defesa do voto livre e secreto, posteriormente conquistado, que leva a uma nova organização social. Essa situação acaba por organizar ou, até mesmo, ofuscar momentaneamente os condicionantes da sociedade dualista brasileira. Porém, nesse período marcado por inquietudes políticas e econômicas e salvaguardado por dirigentes extremamente negadores do processo democrático, eclode a Revolução de 30, anulando todas as tentativas populares democráticas, valendo-se de atitudes reacionárias na luta contra o comunismo. O dismantelamento das reivindicações populares dá lugar às exigências pessoais e à educação. Apesar da relativa expansão da revolução, ela se torna instrumento de exploração e interesse entre facções revolucionárias, anulando as possibilidades sociais, humanas e científicas, que oscilam através da conciliação das forças ora divergentes, ora favoráveis às facções conservadoras.

Durante a década de 20, instala-se, no Brasil, um movimento nacional de reação às teorias sociais que dominavam o pensamento e a produção intelectual na Europa e nos Estados Unidos da América. Nesse contexto, acontece a Semana de Arte Moderna de 1922, em São

Paulo. Algum tempo depois, é o momento da “Escola Nova”, concebida em 1928, no Rio de Janeiro, e da Lei Francisco Campos, de 1931, que marcou a história da legislação educacional brasileira, consagrando a liberdade de ensino e legitimando formalmente a iniciativa privada no campo da educação, ao lado do papel diretor do Estado, concretizado na criação do Ministério da Educação pelo presidente Getúlio Vargas. Finalmente, tem-se o **Manifesto dos Pioneiros da Educação**, promulgado em 1932, que defendia ideais de democracia e gratuidade do ensino.

O **Manifesto** teve um impacto político que transcendeu as esferas políticas e sociais, sendo, hoje, ainda referência para uma educação pública comprometida com a promoção e a defesa dos interesses nacionais. Os Pioneiros da Educação tiveram de transitar por uma atmosfera antidemocrática que marca a época do Estado Novo e da Segunda Guerra Mundial, caracterizando-se como um período de permanentes conflitos com os setores conservadores, tanto no âmbito educacional, quanto na sociedade em geral.

### 3ª Constituição do Brasil (1937) – Outorgada (Estado Novo de **Getúlio Vargas**) Chamada “polaca”



Incorpora idéias autoritárias em relação à Constituição anterior e apresenta um tratamento restrito da Educação.

No governo do Estado Novo, foram criadas Leis que regiam toda a escolarização (básica e superior), adaptando a educação ao processo industrial, marco desse período na **nossa história**.

A primeira experiência democrática no Brasil, embora limitada pelas práticas populistas, deu-se com a deposição de Getúlio Vargas em 1945. A partir de então, renascem os antigos debates ideológicos, principalmente no tocante aos ideais de liberdade e democratização da educação. Porém, apesar da implantação do modelo econômico de substituição de importações, restringe-se, ao mesmo tempo, a educação de massas, optando-se pela importação de tecnologia pronta e, conseqüentemente, a noção de cidadania e participação é excluída das metas propostas. O momento é caracterizado por conflitos ideológicos entre aqueles pertencentes a correntes progressistas, de inovações pedagógicas oriundas da Escola Nova, e os conservadores da escola tradicional. É a disputa entre **liberais e católicos**. Como conseqüência, somente após treze anos de discussão, no Congresso Nacional, é pro-

#### + SAIBA MAIS

Conheça o texto do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova acessando o link: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb07a.htm>

Dentre os Manifestantes escolanovistas, destacam-se os brasileiros: Anísio Teixeira (<http://www.prossiga.br/anisioteixeira/>), defensor de uma escola pública e gratuita, e Fernando de Azevedo ([http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb\\_b\\_fernando\\_azevedo.htm](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_b_fernando_azevedo.htm)), detentor de uma visão liberal elitista para a educação.

Para conhecer mais sobre o período do Estado Novo, acesse: [http://pt.wikipedia.org/wiki/Estado\\_Novo\\_\(Brasil\)](http://pt.wikipedia.org/wiki/Estado_Novo_(Brasil))

#### LINKS

Para conhecer mais a respeito do assunto, acesse este link, que apresenta as políticas públicas para a educação do período do Estado Novo – Leis Orgânicas do Ensino: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb08.htm#texto>

#### + SAIBA MAIS

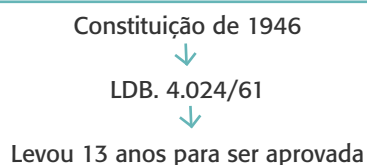
Ver a respeito CURY, Carlos R. Jamil. Ideologia e educação brasileira. Católicos e liberais. 4ª ed. São Paulo:Cortez, 1988.

mulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei 4024/61. Essa Lei, no entanto, fez prevalecer a ideologia do velho sistema pré-capitalista, de uma mentalidade retrógrada, em quase nada divergindo do antigo regime, reafirmando a conquista dos representantes do setor tradicional da sociedade antidemocrática.

A Lei 4024/61 reflete, assim, o descompromisso próprio dos países subdesenvolvidos, de situação cultural herdada, em relação às questões educacionais, obstruindo o processo de democratização do ensino e o desenvolvimento da sociedade. O Estado brasileiro não se revelou, ainda, capaz de democratizar o ensino, estando distante da organização de uma educação pública democrática de âmbito nacional.

Em 1946, é aprovada a 4ª Constituição Brasileira – **Promulgada**

É chamada redemocratizadora, pois retoma os princípios liberais e democráticos e dedica um capítulo à educação e à cultura, nela reencontramos idéias defendidas pelos educadores da Escola Nova. Consagra o dever de legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional.



Quais os **conflitos** que marcaram a trajetória desse projeto de lei pelo Legislativo?

- O da escola pública X escola particular;
- O da centralização ministerial X descentralização federativa.

#### ATIVIDADE

**Atividade A2.** Para realizar a atividade, entre em contato com o professor da disciplina.

#### ALERTA

A Lei de Diretrizes e Bases nasce sempre das Constituições promulgadas no País, a partir de 1946.

#### SAIBA MAIS

Você sabia que a LDB 4024/61 levou 13 anos para ser aprovada em função desses conflitos? Assistiu-se, no conflito escola pública X escola particular, à mobilização dos defensores da escola pública (escolanovistas e simpatizantes) e das instituições confessionais (os católicos). Segundo Paulo de Souza (p.30), dois argumentos moveram o setor privado contra o estatal: o filosófico, que dava à família o dever de educar e defendia a liberdade de escolha entre a escola particular e a pública; e o pragmático, que, sem o auxílio do erário público, as escolas particulares, notadamente as confessionais, não sobreviveriam. Essa guerra mobilizou a sociedade, mas acabou travada no Congresso Nacional. O segundo conflito emergiu de uma luta pelo poder, travado entre a centralização do MEC e os partidários da descentralização – Estados, Municípios e Conselhos de Educação, o que causou os treze anos de atraso na aprovação da LDB.

#### ALERTA

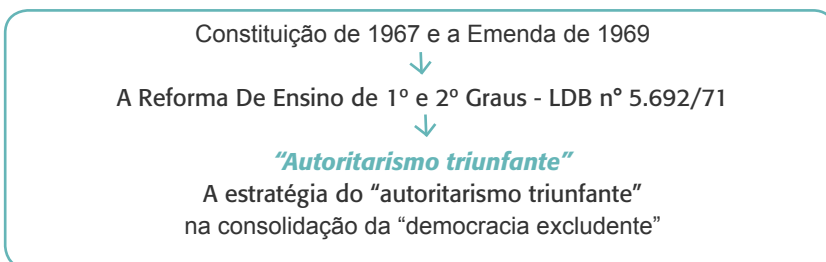
Observe atentamente o desca-so com a educação nos períodos históricos trabalhados e o paternalismo estatizante na raiz da cultura brasileira. É imprescindível a atenção a esses fatos para, então, compreender as políticas públicas e os processos de gestão da educação que serão trabalhados nas próximas unidades.

### 3. Administração da Educação no período militar

O período militar é caracterizado pela lógica econômica, impulsionado pelos governos militares da época, com o intuito de salvaguardar o sistema capitalista, contando com a ajuda internacional administrativa e financeiramente. Com essa intencionalidade, as políticas públicas de organização e administração educacional sustentavam-se nos poderosos movimentos internacionais da administração para o desenvolvimento da economia da educação, das *teorias do capital humano* e do investimento econômico no ser humano e nas suas taxas de retorno individual e social.

Em função dessas determinações econômicas que caracterizaram esses movimentos, agências de assistência técnica e financeira dos países desenvolvidos passam a influenciar o planejamento governamental e educacional. Decorrente disso, implementou-se no Brasil, no início dos governos *militares* da década de 60, o controvertido *Acordo MEC/Usaid* no campo do ensino médio e superior, antipatizado pela comunidade intelectual do campo da educação e pela sociedade civil, em função de seu caráter impositivo e conteúdo de natureza desenvolvimentista.

No que diz respeito ao processo educacional, cabe ressaltar que as *reformas educacionais* do ensino superior e do ensino fundamental e médio, no qual foi instituída a profissionalização obrigatória do ensino de 2º grau, passam a ser estratégias propulsoras para a implantação da pedagogia tecnicista. Dessa forma, instala-se o fracasso do projeto pedagógico brasileiro, pelo fato de essa reforma nascer inquinada de ilegitimidade democrática, fortalecida por mecanismos de controle como a inclusão das disciplinas de Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política Brasileira e Estudos de Problemas Brasileiros, de caráter obrigatório e de conteúdos ideológicos. Somente a partir de 1982, com a Lei 7.044/82, que se convencionou chamar de *Reforma da Reforma*, foi extinta a obrigatoriedade da profissionalização, o que, cabe salientar, não abonou suas impropriedades organizacionais e didático-pedagógicas.



#### + SAIBA MAIS

Para conhecer mais sobre a **Teoria do Capital Humano**, acesse <http://www.senac.br/INFORMATIVO/BTS/271/boltec271c.htm>

**Governos Militares:** É importante para esta disciplina conhecer esse momento, pois traz grandes implicações até os dias de hoje. O golpe de 31 de março de 1964 instaurara, no país, um regime ditatorial, caracterizado pela centralização do poder e operacionalizado por meio de leis de exceção. O regime militar, em princípio, viria apenas dissipar o “perigo vermelho” anunciado pela revolução cubana e, no Brasil, pelas Ligas Camponesas, pela agitação estudantil e pelo alto grau de mobilização que vinham ganhando as forças de esquerda em torno de questões sociais, a exemplo do que estava ocorrendo em outros países da América Latina, como Argentina e Chile. Patrocinados pelos Estados Unidos e amparados pelos setores mais conservadores da sociedade, os militares tomaram então o poder para “pôr ordem na casa”.

Para saber mais sobre o **Acordo MEC/Usaid**, acesse: <http://pt.wikipedia.org/wiki/MEC-Usaid>

Lei 5.540/68, que institui a **Reforma Universitária**; Lei 5.692/71, institui o núcleo comum obrigatório para o ensino de 1º e 2º graus e define a organização e o tratamento a ser dado às matérias de ensino.

Para saber mais sobre o **Autoritarismo Triunfante**, acesse o link <http://www.historia-ehistoria.com.br/materia.cfm?tb=artigos&id=45>

Saviani utiliza essas terminologias para caracterizar “uma hipertrofia da sociedade política em detrimento da sociedade civil. (...) O Legislativo se absteve de legislar e fiscalizar, evitando entrar em atrito com o Executivo” (1987, p.149). o autor ainda considera que:

a Lei 5.692/71 completa o ciclo de reformas educacionais destinadas a ajustar a educação brasileira à ruptura política perpetrada pelo golpe militar de 1964. E, (...) tal ruptura política constituirá uma exigência para a continuidade da ordem sócio-econômica. Considerando essa continuidade no âmbito sócio-econômico, é compreensível que haja uma continuidade também no que diz respeito à educação. E isto está refletido na educação (Saviani, 1987, p. 122).

Imagine você viver sob a democracia restrita, sob censura, convivendo com medidas repressivas. Nesse sentido, o processo de gestão da educação reproduziu o mesmo modelo social e suas repercussões ainda estão presentes nas nossas práticas nas escolas.

### ATIVIDADE

**Atividade A3.** Para realizar a atividade, entre em contato com o professor da disciplina.

### Referências do Texto:

SAVIANI, Dermeval. **Política e educação no Brasil.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.



## 4. Administração e educação no Brasil: a construção democrática no Brasil e o contexto atual

### 4.1. O conteúdo liberal da democracia

O processo de democratização, no Brasil, foi deflagrado após o período de vinte e um anos de regime militar ditatorial, embora reconhecendo que a luta pela conquista do Estado de Direito Democrático começou já com a instalação do golpe de 1964. Em 1982, esse processo toma forma a partir da eleição de governadores. Porém, o marco histórico é definido significativamente com a participação massiva das multidões entusiásticas aos comícios em prol da eleição direta para Presidente da República. Essas manifestações de cunho essencialmente democrático exigiram a elaboração de um novo código, com vistas à reelaboração do pacto político-social, culminando na promulgação de uma nova ordem constitucional – nascia, assim, a Constituição de 1988.

A Carta de 1988 institucionaliza a instauração de um regime democrático no Brasil e introduz avanços significativos no fortalecimento legislativo das garantias e nos direitos fundamentais. A consolidação das liberdades fundamentais e das instituições democráticas, no país, muda substancialmente a política brasileira de direitos humanos, possibilitando um progresso significativo de reconhecimento na agenda internacional. A cidadania e a dignidade da pessoa são os fundamentos que alicerçam o Estado Democrático de Direito Brasileiro. Os direitos fundamentais são elementos básicos para a realização do princípio democrático, pelo fato de exercerem a função democratizadora. Segundo Piovesan:

desde o seu preâmbulo, a Carta de 1988 projeta a construção de um Estado Democrático de Direito, “destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça, como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos ( 2000, p. 52).

O art.3º da Constituição Federal de 1988 diz: constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

- I. construir uma sociedade livre, justa e solidária;
- II. garantir o desenvolvimento nacional;
- III. erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;

IV. promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

São objetivos que acenam para a concretização da democracia econômica, social e cultural, a fim de efetivar, na prática, a dignidade da pessoa.

A Constituição existe para proteger os cidadãos frente aos abusos do poder e garantir o respeito integral aos direitos humanos, nos seus aspectos sociais, culturais e econômicos. Entende-se por sociedade democrática aquela que não esconde suas divisões e conseqüentes incongruências, mas procura trabalhá-las, já que considera legítimos os conflitos, e procura instituí-los como direitos, tendo como direitos a organização e a resistência da sociedade civil, o resgate e o respeito aos direitos humanos, a defesa do meio ambiente e da qualidade de vida. Esse momento foi historicamente preparado pelos intelectuais da resistência democrática que militavam no Brasil e no exterior, durante a fase desenvolvimentista, que coincide, no tempo, com o período dos governos militares no Brasil e em outros países da América Latina.

Segundo Sander (2005), foi nessa época que floresceu um novo pensamento latino-americano nas ciências humanas e sociais: a **teoria da dependência, teologia da libertação** e a **ética da libertação, Pedagogia do oprimido, Educação como prática de liberdade**. Tais teorias fizeram frente às tradicionais perspectivas funcionalistas e reprodutivistas da pedagogia positivista da nossa história republicana.



Nesse novo período, os conceitos de educação e democracia não podem ser plenamente entendidos sem reconhecer neles as dimensões públicas e socializadoras que foram se estabelecendo ao longo da história política e educacional.

Constituição Brasileira de 1988 – Promulgada



LDB 9394/96



A Constituição de 1988 ampliou e fortaleceu a garantia de direitos individuais e de liberdades públicas.

**ALERTA**

“Não existe democracia sem a democratização da e na escola. “Só existirá democracia no Brasil no dia em que se montar no país a máquina que prepara as democracias. Essa máquina é a da escola pública.”

Anísio Teixeira



## Referências do texto:

BRASIL, Constituição, 1988.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional**. São Paulo: Max Limonad, 2000.

SANDER, Benno. **Políticas Públicas e Gestão Democrática da Educação**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

## 4.2 A Democracia no contexto atual

Como vimos nas subunidades anteriores, até o presente momento, as políticas públicas de educação estão atreladas ao contexto econômico social e político da sociedade. Embora vivendo um período democrático, temos assistido a uma ditadura mais sutil e eficaz que está se infiltrando na sociedade brasileira em sintonia com o pensamento totalitário *neoliberal*, que invade o mundo e encontra seguidores em todas as instâncias governamentais. No contexto democrático atual, a sociedade civil, embora lute pelo cumprimento de seu papel nas construções e nas decisões políticas, é bombardeada por decisões externas que fogem ao seu controle. 3

A Gestão Democrática da Educação Pública está assegurada em Lei (**Constituição Federal de 1988 e LDB 9394/96**); embora fruto das forças civis-democráticas, é também resultante de medidas desses organismos. Guiados por um projeto neoliberal globalizado, disseminam uma política de diminuição do papel do Estado frente às questões sociais.

Para haver a compreensão em torno das mudanças que a Gestão Democrática implica na gestão escolar, é necessário o entendimento dos conceitos que se relacionam a este processo. Considerando a democracia como elemento central, indica-se a leitura do texto **Introdução: para ampliar o cânone democrático**, de Boaventura de Sousa Santos e Leonardo Avritzer (disponível no livro: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). **Democratizar a democracia**: os caminhos da democracia participativa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.). O referido texto versa sobre as diferentes conotações de democracia que se configuraram no decorrer do processo histórico e identifica quais os conceitos que se apresentam como *hegemônicos* e contra-hegemônicos.

Seguindo a trajetória elaborada por esses autores (SANTOS e AVRITZER), a democracia apresenta-se da seguinte forma:

- **Séc. XIX**: a democracia é considerada consensualmente indesejada. O perigo residia em atribuir o poder de governar a quem estaria em

### GLOSSÁRIO

**Neoliberalismo** pode ser entendido como uma doutrina econômica que defende a absoluta liberdade de mercado e uma restrição à intervenção estatal sobre a economia. É permitido ocorrer essa intervençãosomente em setores imprescindíveis e, ainda assim, num grau mínimo. Esse processo é determinante para a compreensão do delineamento das políticas educacionais no contexto atual.

### ALERTA

Principais Organismos Internacionais que atuam na promoção e na execução de políticas públicas:

FMI (Fundo Monetário Internacional); BIRD (Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento); BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento); ONU (Organização das Nações Unidas); OMC (Organização Mundial do Comércio); UNESCO (Organização das Nações Unidas para a educação, ciência e cultura); UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância).

### GLOSSÁRIO

**Hegemônico**: Esse conceito foi formulado por Antonio Gramsci, para descrever o tipo de dominação ideológica de uma classe social sobre outra, particularmente da burguesia sobre o proletariado e outras classes de trabalhadores. Significa também a supremacia de uma cultura, um povo, um projeto sobre outro.

piores condições de o fazer, ou seja, as massas, os iletrados, os ignorantes, social e politicamente inferiores;

- **Séc. XX:** desejabilidade e indesejabilidade da democracia. Nesse período, contribuíram para a conceituação de democracia os autores: Joseph Schumpeter e *Norberto Bobbio*.

### i PERSONALIDADE



Para aprofundar o seu conhecimento sobre o conceito de democracia, segundo Joseph Schumpeter, acesse: <[http://www.uni.pt/pdfs/cejps/conceito\\_democracia.pdf](http://www.uni.pt/pdfs/cejps/conceito_democracia.pdf)> e, segundo Bobbio, acesse: <http://www.uel.br/grupo-pesquisa/gepal/segundogepal/MARCELO%20LIRA%20SILVA.pdf>

Conheça mais sobre o autor, acessando: [http://pt.wikipedia.org/wiki/Norberto\\_Bobbio](http://pt.wikipedia.org/wiki/Norberto_Bobbio)

### i PERSONALIDADE



Joseph Schumpeter (1883-1950) Conheça mais sobre o autor, acessando: [http://pt.wikipedia.org/wiki/Joseph\\_Schumpeter](http://pt.wikipedia.org/wiki/Joseph_Schumpeter)

**DESEJABILIDADE** e **INDESEJABILIDADE** da democracia



Pós-guerra: meio para a formação de governos (eleição)



Avanço do capitalismo: incompatibilidade com a acumulação

- **Última década do Séc. XX:** a democracia é involucrada pelos preceitos liberais, constituindo-se como democracia representativa.

Nesse mesmo período, surge um conjunto alternativo de concepções denominadas contra-hegemônicas de democracia. Trata-se de negar as formas homogeneizadoras de organização da sociedade, reconhecendo a pluralidade humana. Dentro dessa concepção de democracia destaca-se o trabalho desenvolvido pelo sociólogo português Boaventura de Sousa Santos.

### + SAIBA MAIS

#### Constituição Federal de 1988

- Na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, a Gestão Democrática é assegurada nos seguintes artigos:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V - valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União;

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

## PERSONALIDADE



Boaventura de Sousa Santos (1940) Conheça mais sobre o autor acessando:  
[http://pt.wikipedia.org/wiki/Boaventura\\_Sousa\\_Santos](http://pt.wikipedia.org/wiki/Boaventura_Sousa_Santos)

Visto que nos encontramos no final da Primeira Unidade de nossa disciplina, esta atividade reporta-se a todo o conteúdo trabalhado até o presente momento. Para tanto, visite novamente o material trabalhado, a fim de realizar a atividade prevista.

## ATIVIDADE

**Atividade A4.** Para realizar a atividade, entre em contato com o professor da disciplina.

## Bibliografia da Unidade:

FISCHMANN, Roseli (coord.) **Temas e estudos. Escola Brasileira.** São Paulo: Atlas, 1987.

GUIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da educação.** São Paulo: Cortez, 1994.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 1990.

SANDER, Benno. **Políticas Públicas e Gestão Democrática da Educação.** Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). **Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002).

SAVIANI, Dermeval. **Política e educação no Brasil.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.

## SAIBA MAIS

Na LDB 9394/96, a Gestão Democrática é assegurada no seguinte artigo:

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

- I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

## UNIDADE B

### A Gestão Educacional e a Organização Escolar

#### Objetivos

- compreender a influência do contexto atual na configuração das políticas educacionais;
- identificar os principais determinantes na formulação das políticas públicas educacionais, em especial as que se referem à gestão educacional;
- diferenciar os conceitos e práticas que se referem à gestão educacional e à gestão escolar;
- destacar a importância da valorização da cultura na construção de políticas educacionais locais.

#### Introdução

Nesta unidade, trabalharemos a gestão educacional situada no contexto da globalização e do neoliberalismo, buscando identificar as repercussões desse cenário no âmbito dos processos de gestão no campo escolar. Para tal, buscaremos compreender os conceitos de globalização, neoliberalismo e gestão educacional e escolar e como tais conceitos se entrelaçam no cenário atual.

#### 1. Globalização e Educação

Até que ponto o *Estado-Nação* consegue elaborar políticas públicas locais?

Como ficam as políticas educacionais frente ao mundo globalizado?

Como ficam os projetos educacionais nacionais? Eles ainda existem?

Essas interrogações são guias para o estudo dos textos desta unidade. O texto que trabalharemos a seguir visa problematizar a situação das políticas educacionais frente ao contexto da globalização neoliberal, trazendo exemplos de orientações globais para a educação, atuando em nível local.

#### + SAIBA MAIS

**Estado-Nação** - Para compreender mais sobre a situação do Estado-Nação frente ao contexto atual, acesse: <http://www.angelfire.com/sk/holgonsi/getulio.html>

## 1.1 Globalização e educação: como ficam as políticas educacionais?

Neste momento, pretende-se, de forma sucinta, abordar a educação no contexto da **globalização**, a partir da discussão de algumas premissas que apontam para o estabelecimento de uma **agenda fixa** para as políticas educacionais, no contexto da sociedade global. Partindo disso, discute-se a possibilidade da construção de uma agenda contra-hegemônica a esse modelo imposto, tendo como princípio norteador o local.

### + SAIBA MAIS

Para aprofundar seu entendimento sobre globalização, consulte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Globaliza%C3%A7%C3%A3o>  
<http://www.cibergeo.org/modulo1/modik1-3.html>



Figura B1 – Quem escreve nesta agenda?!

## 1.2. Globalização e Educação: o papel dos organismos internacionais na fixação de uma Agenda Globalmente Estruturada para a Educação

O termo globalização, em si, não apresenta valoração. É uma denominação que *a priori* não revela sua essência e, portanto, pode ser entendida de várias formas. Em alguns contextos, adquire uma conotação de fetiche, em outros, aponta para uma catástrofe geradora de inúmeras crises e angústias, em instituições e sujeitos (FERREIRA, 2004).

De qualquer forma, a globalização é a marca fundamental da sociedade na contemporaneidade, fruto das proporções globais atingidas pelo capitalismo como modo de produção e como processo de civilização, alterando profundamente os quadros sociais e mentais de referência (IANNI, 1995). A formação dessa sociedade global, segundo Ianni



(Id. Ibid.), “incute em praticamente todas as realidades preexistentes novos significados, outras conotações” (p. 163). Trata-se de significados e conotações ainda não totalmente desvelados, representando um desafio epistemológico às ciências sociais.

Todos os âmbitos da sociedade sofrem a interferência desse processo que se organiza a nível global. Remodelam-se as relações entre países, grupos sociais, Estados e nações. Dentre essas reconfigurações, a mudança do papel do Estado frente à sociedade civil traz profundas alterações no processo de construção e no gerenciamento das políticas públicas, acarretando um desvirtuamento na função destas.

A globalização do capitalismo acarreta também na globalização de seu projeto político-econômico, o neoliberalismo. A interferência desse projeto na governação dos Estados, implica a redução de sua interferência frente às questões sociais (Estado Mínimo), deixando a sociedade vulnerável às iniciativas do mercado. Dessa forma, as políticas públicas que resultariam da interferência do Estado na garantia do bem-estar social da população, traduzem-se em medidas assistencialistas e compensatórias, oriundas dos interesses de um mercado exploratório e economicista.



**Figura B2** – Para onde vai a força do Estado?

Esses interesses podem ser desvelados nos discursos híbridos produzidos pelos organismos internacionais, de caráter intergovernamental, (ONU, UNESCO, FMI, Banco Mundial) que atuam no sentido de estabelecer uma visão comparativa da educação e na formulação de **leis gerais**, que compõe uma **agenda fixa** para a educação (TEODORO, 2001), ou, nas palavras de Dale (2001), uma *agenda globalmente*

estruturada. A partir disso,

a formulação de políticas educativas, particularmente nos países de periferia (e da semiperiferia) do sistema mundial, começou a depender, cada vez mais, da legitimação e da *assistência técnica* das organizações internacionais, o que permitiu, nos anos sessenta, uma rápida difusão das teorias do capital humano e da planificação educacional, núcleo duro das teorias da modernização, tão em voga neste período de *euforia*, em que a educação se tornou um instrumento obrigatório da *auto-realização individual*, do *progresso social* e da *prosperidade económica* (HUSÉN, 1979 apud TEODORO, 2001 p. 127).

A pauta (**leis gerais**) que compõe essa agenda costuma ser construída nos seminários, congressos, **'workshops'**, estudos, exames, preparados por estas organizações internacionais, os quais se intitulam altamente democráticos, pois compõe-se por representantes de todos os países, criando, assim, uma atmosfera de maior legitimidade social.



**Figura B3** – Já se fazem todos presentes?

Segundo Teodoro (2001), esses espaços permitem ainda “criar vastas redes de contatos, de financiamentos e de permuta de informação e de conhecimento entre autoridades político-administrativas de âmbito nacional, actores sociais, *'experts'* e investigadores universitários” (2001, p. 127), impulsionando uma internacionalização dos problemas educacionais.

O autor prossegue seu raciocínio, utilizando elementos apresentados por António Nóvoa (1995, *Modèles de d'analyse en éducation comparée: le champ et la carte*), afirmando que o desenvolvimento

dessas redes implicou na construção de uma concepção de Educação Comparada – base da formulação das **leis gerais** da *agenda* educacional – que se estrutura a partir de quatro elementos fundamentais: **ideologia do progresso**, um **conceito de ciência**, a **idéia do estado-nação** e a **definição do método comparativo**. O primeiro, traduz-se na idéia de educação como sinônimo de desenvolvimento, criando a convicção de que o alargamento e a qualificação de sistemas de ensino garantem, incontestavelmente, o desenvolvimento sócio-econômico. O segundo, um **conceito de ciência**, baseia-se na concepção positivista das ciências sociais, concebida a partir da segunda metade do século XIX, que confere à ciência – nesse contexto, à Educação Comparada – “o papel de estabelecer leis gerais sobre o funcionamento dos sistemas educativos, legitimando a retórica da racionalização do ensino e da eficácia das políticas educativas, apontada como cerne de toda a acção reformadora” (Ibid. p. 127). O terceiro elemento, a **idéia do Estado-nação**, parte do entendimento de *nação* como um espaço privilegiado de investigação, conduzindo, em geral, a estudos que procuram traçar linhas de semelhanças e diferenças entre os países. Por último, o **método comparativo**, com sua aura de objetividade e seu princípio de quantificação, secundariza a análise dos dados e desvia o problema da construção desses dados e do embasamento teórico que lhe subjaz.

A partir disso, percebe-se um tipo de análise que apresenta um conhecimento limitado da realidade. Parte de uma única visão de educação que é, por si só limitada, servindo apenas para a legitimação de um projeto de sociedade que parte do âmago de uma racionalidade intrínseca ao projeto econômico neoliberal. Este projeto infiltra-se em todos os âmbitos sociais, como forma de manutenção e sobrevivência do modo de produção e civilização capitalista. No campo educacional, os constantes empreendimentos, estudos e publicações das organizações internacionais, cumprem, segundo Teodoro:

(...) um decisivo papel na *normalização* das políticas educativas nacionais, estabelecendo uma *agenda* que fixa não apenas as prioridades mas igualmente as formas como os problemas se colocam e equacionam, e que constituem uma forma de *fixação* de um mandato, mais ou menos explícito conforme a centralidade dos países ( 2001 p. 128).

Como ilustração para essa situação, tem-se o Relatório **Jacques Delors** que aponta os quatro pilares da educação para o contexto atual. Os princípios desse Relatório têm sido “acolhidos” de tal forma pelas escolas que acabou por se constituir em princípios filosóficos e pedagógicos para muitas instituições de ensino, uma vez que as orientações

**+ SAIBA MAIS**

Você sabia que este relatório ficou conhecido como Relatório Jacques Delors, em função do nome do presidente da Comissão? Na verdade ele se chama: Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI da UNESCO, que foi publicado, no Brasil, em 1996, através do MEC em parceria com a Editora Cortez, sob o título Educação: um tesouro a descobrir. Para conhecer o texto do Relatório acesse:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001298/129801por.pdf>



desse relatório foram utilizadas como referência e fundamento para os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Básica, transformando-se em princípios *axiológicos*.

Em artigo apresentado no VI Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul - ANPEd Sul, realizado na cidade de Santa Maria, no período de 07 a 09 de Junho de 2006 - a Professora Rose Meri Trojan, da Universidade Federal do Paraná, discute de que forma os quatro pilares para educação, direcionando as políticas educativas nacionais, adequam-se aos ajustes ocorridos no sistema produtivo e às novas demandas de formação do trabalhador.

Na análise da autora, os quatro pilares da educação estabelecidos pelo Relatório substituem o modelo de qualificação, justificado pelo modelo de produção *fordista*, pelo paradigma das competências (*aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a se*), próprio do modelo *toyotista* que corresponde às exigências do capitalismo flexível, estágio atual do modo de produção capitalista.

O propósito dos quatro pilares da Educação centra-se em uma educação voltada para a construção de sujeitos capacitados cognitivamente no que diz respeito à adaptação a um mundo em mudanças, leia-se mundo do trabalho. Dessa forma, volta-se mais ao atendimento de necessidades individuais, apaziguando os conflitos gerados no âmago da sociedade, à medida que transforma as relações sociais em relações individuais. Este reordenamento das relações desvia a resolução dos conflitos de sua origem para uma educação que leve cada indivíduo a respeitar o outro em suas peculiaridades.

Os princípios axiológicos do projeto educacional propostos pelo Relatório remetem a uma educação redentora, desprovida de interesses e características que são próprios de diferentes grupos sociais. Dessa forma, propõem uma educação universal, utópica, centrada nos princípios de harmonia e que conserva as desigualdades sociais que sustentam o mundo capitalista.

### 1.3. A construção de uma agenda contra-hegemônica para a educação: o local como quadro de referência

Em meio a recorrências citadas anteriormente, em uma realidade social como a brasileira, marcada pela condição periférica, a educação é cada vez mais referida como resultado da influência de outras crises, situada numa encruzilhada de forças determinada por interesses econômicos, por orientações políticas e ideológicas e, acima de tudo, por um gerencialismo global que se conflita com o local. A educação,

#### **A** GLOSSÁRIO

**Axiológicos** - O termo axiológico vem de axiologia, que significa teoria dos valores.

#### **+** SAIBA MAIS

**Toyotista** - Estão lembrados dos modelos de produção capitalista anteriores? Eles eram Fayolismo, Taylorismo e Fordismo. No momento atual, o sistema de produção capitalista se baseia no modelo toyotista. Para conhecê-lo melhor, acesse: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Toyotismo>

então, passa a ser regida por normas, regras e medidas que se naturalizam através de discursos nas diferentes manifestações de poder. Os diferentes espaços, que compõem as distintas comunidades – o local – independentemente de estarem em condição de subordinação ou não, carregam em seu bojo características que lhes são próprias. Estar radicado no mesmo ambiente físico e humano, falar a mesma língua e possuir as mesmas tradições são indicadores que constituem a base das relações da vida cotidiana.

Esses indicadores compõem a cultura desses espaços, que, atualmente, vêm ganhando centralidade nas discussões de temas ligados ao campo educacional, a partir do entendimento de cultura como o elemento aglutinador de todas as relações que perpassam nossas vidas e as representações que materializam esses acontecimentos. Como manifestação disso, configura-se, no campo das ciências, uma linha de pensamento, denominada De acordo com Costa *et al* :

os Estudos Culturais (EC) vão surgir em meio às movimentações de certos grupos sociais que buscam se apropriar de instrumentais, de ferramentas conceituais, de saberes que emergem de suas leituras do mundo, repudiando aqueles que se interpõem, ao longo dos séculos, aos anseios por uma cultura pautada por oportunidades democráticas, assentada na educação de livre acesso. Uma educação em que as pessoas comuns, o povo, pudessem ter seus saberes valorizados e seus interesses contemplados (2003, p. 37).

Ocupando o último lugar no “nível trófico” da cadeia educacional, organizada de forma hierárquica, a escola, na preocupação de atender as solicitações emanadas dos centros que fomentam as diretrizes para o campo da educação, não se julga capaz de intervir ou mesmo elaborar proposições educativas que sejam capazes de romper com esse viés único de se pensar alternativas e projetos educacionais.

Ao mesmo tempo, a estrutura centralizada das instituições de ensino compromete as possibilidades de construção de alternativas contra-hegemônicas, à medida que se sobrecarrega nas funções de apresentar resultados frente às demandas próprias da perversidade de uma sociedade constituída a partir dos princípios de um modo de produção capitalista. Ao assumir sozinha e de forma centralizada, não compartilhando com a comunidade, esta estrutura se (auto) exclui por não ver representados nessa instituição social seus interesses, anseios e necessidades.

Por outro lado, ao pensar a educação em um contexto social como o brasileiro, estigmatizado e orientado por uma cultura de dependência de outros centros de interesse, não se pode deixar de lado que, ao receber estas determinações externas, a educação torna-se vulnerável à exploração e à legitimação de um modelo que traz uma “vontade” que é alheia aos interesses locais. Essa direção supranacional entra em colapso com os projetos de vida locais.

Esse quadro, configurado por uma remodelagem nas construções políticas educacionais, a partir do Estado Mínimo, carrega uma ambigüidade em seu discurso, podendo ser entendido por alguns como significado de maior autonomia da sociedade civil frente à liberação do intervencionismo regulatório do Estado, e por outros como a tese aqui defendida: a consolidação de um mandato que conduz à supremacia do capital. Depara-se aí com a perversidade de um projeto dominante que se utiliza das mesmas estratégias que orientam um discurso contra-hegemônico, porém consolida-se em uma arena hegemônica.

Frente a essa realidade apresentada, encontra-se o desafio de desvelar quais as práticas e interesses legitimados por esse discurso ambíguo. A subordinação, ou não, da função social da escola a tais antagonismos poderá estar atrelada ao projeto institucional.

O desvelamento da racionalidade intrínseca às políticas educacionais só poderá acontecer a partir do contraponto entre a materialidade desse discurso e a materialidade da cultura local. A contraposição poderá acontecer à medida que o projeto institucional, a partir de sua construção coletiva, resgatar esse local, tornando-se o quadro de referência das prioridades locais.

Nesse processo, não significa negar tudo o que corresponde às orientações gerais para o sistema de ensino, mas utilizar-se da autonomia da escola, a fim de construir um projeto institucional que faça florescer as potencialidades locais e que se preocupe com a construção de uma educação voltada à formação para o , resistindo à imposição da lógica do mercado no contexto educacional, que conduz à homogeneização, a partir da imposição de um projeto único. Nessa linha de pensamento, Licínio Lima (2002, p. 33-34), aponta para a configuração de , ou seja, “(...) de ações de resistência mais ou menos clandestinas, ou do exercício político da autonomia, desde logo através da produção de micropolíticas ou de políticas organizacionais e de lógicas de ação (...)”.

Essa possibilidade somente poderá ser exercitada a partir da participação dos atores sociais que fazem parte desse projeto educativo. Por esse motivo, ressalta-se a importância da construção e das desobstrução dos canais de comunicação no espaço escolar, pois muitas vezes estão represadas aí as possibilidades oriundas de uma nova racionalidade.

dade, capaz de romper com o estabelecido.

#### 1.4. Considerações Finais

As discussões levantadas por esse trabalho revelam que a globalização capitalista traz conseqüências diretas para o campo educacional, pois implica a imposição de uma direção única para os sistemas educacionais: a reprodução de um modelo de sociedade marcado pelas desigualdades e exclusões, que sustenta o modelo econômico vigente.

O desafio que se coloca a uma educação que sonha a construção de um sujeito e de uma sociedade crítica e democrática é o aproveitamento de lacunas geradas pelas contradições atuais. Para isso, a escola precisa acreditar na potencialidade da ação coletiva, abrindo espaços democráticos para a construção de um projeto educacional que viabilize alternativas contra-hegemônicas ao cenário atual.

Por isso, torna-se tão necessário quanto possível a construção de uma agenda para a educação que leve em conta as necessidades, características e cultura do local. Só assim, poderemos construir realmente uma escola democrática, na qual a comunidade escolar possa apontar suas necessidades, partilhar seus saberes e participar da construção de alternativas que viabilizem as mudanças necessárias, resistindo à subordinação, à racionalidade utilitarista e exploratória do mercado.

#### Referências do Texto

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. In: Campinas, nº 23, p. 36-61, Maio/Jun/Jul/Ago, 2003 .

DALE, Roger. Globalização e Educação: demonstrando a existência de uma "Cultura Educacional Mundial Comum" ou localizando uma "Agenda Globalmente Estruturada para a Educação"? In: . Campinas, vol. 25, nº 87, p. 423-460, maio/ago. 2004.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Repensando e Ressignificando a Gestão Democrática da Educação na "Cultura Globalizada". In: Campinas, vol. 25, nº 89, p. 1227-1249, Set./Dez. 2004.

IANNI, Octávio. . Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

LIMA, Licínio C. Modelos organizacionais de escola: perspectivas analíticas, teorias administrativas e o estudo da ação. In: MACHADO, Lourdes Marcelino; FERREIRA, Naura Syria Carapeto (orgs.). . Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

TEODORO, António. Organizações internacionais e políticas educativas

nacionais: a emergência de novas formas de regulação transnacional, ou uma globalização de baixa intensidade. In: STOER, Stephen R.; CORTESÃO, Luiza; CORREIA, José Alberto (orgs.). . Porto, Portugal: Edições Afrontamento, 2001.

TROJAN, Rose Meri. Anais do VI Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul - ANPED Sul e III Seminário dos Secretários dos Programas de Pós-graduação em Educação - Pós-graduação em Educação: novas questões? Santa Maria: Meio de Divulgação: CD-ROM, 2006.

### ATIVIDADE

**Atividade B1.** Para realizar a atividade, entre em contato com o professor da disciplina.

## 2. As Políticas Públicas da Educação: gestão educacional e gestão escolar

Quando se discute a questão da gestão da educação, muitas controvérsias polemizam o debate, dentre elas a falta de clareza nos significados e atribuições no que se refere à gestão educacional, escolar e democrática.

Inicialmente, partimos para um esquema que ilustra os processos de gestão no âmbito educacional, seguido da gestão escolar em uma perspectiva democrática:



**Figura B4** – Esquema que representa a composição da Gestão Educacional no Brasil

Esse esquema representa a Gestão Educacional como resultado do processo de articulação nas diferentes instâncias educacionais de governo, ou seja, as esferas Federal, Estaduais e Municipais. Essa representação evidencia os espaços de legitimação de Políticas Públicas e nas normas para a Educação Brasileira. Portanto, a Gestão Educacional é o campo das normatizações de leis que gestam a educação, no Brasil.

Enquanto a gestão educacional engloba a esfera macro da educação, a gestão escolar situa-se no campo da escola, devendo sua gestão orientar-se para as suas finalidades. A escola tem tarefas de sua exclusiva competência, que se processam no campo pedagógico, administrativo, financeiro, em articulação com a comunidade escolar. Assim, a gestão escolar representa-se da seguinte forma:

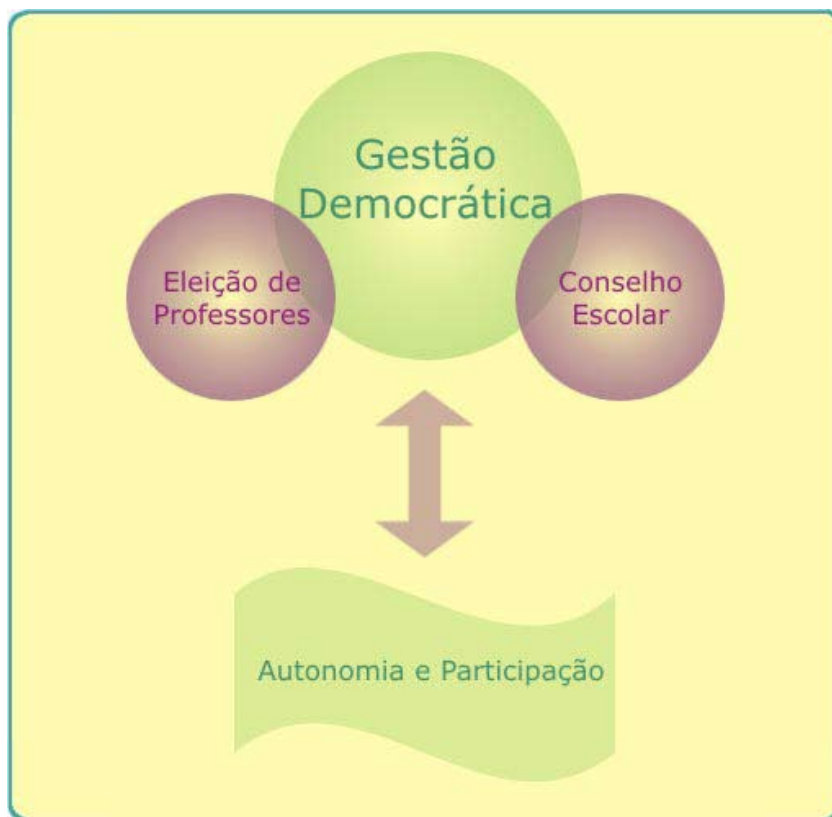


**Figura B5** - Esquema que representa a composição da Gestão Escolar

A partir dos Princípios Constitucionais de 1988 e da LDB 9394/96, o campo da gestão escolar é revestido de novos predicativos: os **fundamentos democráticos**. Em decorrência disso, o campo pedagógico, administrativo e financeiro passa a ser gestado de forma participativa. Sendo assim, a gestão escolar democrática passa a ser representada da seguinte forma:

**+ SAIBA MAIS**

Segundo Vieira (2006), a Gestão Democrática, ao mesmo tempo em que se apresenta como uma conquista das forças civil-democráticas, marcada pelo contexto de movimentos e protestos de abertura política do Brasil nos anos 80, coincide com um contexto em que assolava no país os "raios" de um projeto político-econômico-ideológico globalizado: o neoliberalismo. Este projeto tem como um de seus pressupostos a redução da interferência do Estado no campo social. Dessa forma, essa abertura à democracia, a descentralização está também atrelada à operacionalização desse projeto econômico.



**Figura B6** – Esquema de representação da Gestão Democrática

Ao tomar a gestão democrática como fenômeno investigativo, novos elementos são trazidos para a grelha de análise, pois o tema é colocado sob diferentes olhares. Alguns autores dão primazia às questões culturais, outros acentuam as relações com o Estado e há aqueles que enfatizam a participação como estratégia primeira para enfocar esta temática. A multiplicidade dos olhares passa a ser um dos desafios para reexaminar as posições analíticas que se apresentam, constituindo-se em indispensável e significativo subsídio às proposições apresentadas, ou seja, contribui para a ressignificação de seu significado em matéria de torná-lo cada vez mais próximo dos objetivos emancipatórios.

Vista sob a perspectiva da participação da comunidade na gestão democrática da escola pública, PARO (1997) acentua que vê, na gestão democrática, o caminho para que o ensino financiado pelo Estado possa ser chamado de público. Ressalta, porém, que parece fazer falta uma maior precisão do conceito de participação. Para o autor, há a necessidade de se elucidar um dos equívocos do papel da comunidade na gestão da escola:

quando, entretanto, destacamos a gestão democrática da escola, para examinar as relações que tal gestão tem com a comunidade, parece que estamos imputando a ela um caráter de exterior-



ridade ao processo democrático que se daria no interior da escola, como se, consubstanciada a democracia na unidade escolar, a comunidade fosse apenas mais um fator a ser administrado por meio das relações que com ela se estabelecessem. Se, todavia, concebemos a comunidade – para cujos interesses a educação escolar deve voltar-se – como o real substrato de um processo de democratização das relações na escola, parece-me absurda a proposição de uma gestão democrática que não supunha a comunidade como sua parte integrante (PARO, 2000, p.11).

Para BARBOSA (1999), os novos conceitos de gestão se constituem numa preocupação da Administração Pública da Educação na busca de um novo paradigma. Acreditando na necessidade de se investir na gestão participativa, acrescenta que a Administração Pública deve ganhar maior espaço local, pois o aumento de poderes sugere a ampliação de responsabilidades e, conseqüentemente, maior preparo dos gestores educacionais.

A gestão da escola passa a ser então o resultado do exercício de todos os componentes da comunidade escolar, sempre na busca do alcance das metas estabelecidas pelo projeto político-pedagógico construído coletivamente. A gestão democrática, assim entendida, exige uma mudança de mentalidade dos diferentes segmentos da comunidade escolar. A gestão democrática implica que a comunidade e os usuários da escola sejam os seus dirigentes e gestores e não apenas os seus fiscalizadores ou meros receptores de serviços educacionais (BARBOSA, 1999, p. 219).

Ao enfatizar a importância da construção do projeto político-pedagógico da escola, obviamente encontra-se aí presente a necessidade de que a gestão se opere pelas vias da participação. Assim, a gestão participativa envolve em suas atividades além do diretor, dos professores e dos funcionários, os alunos, os pais e qualquer membro da comunidade externa da escola que esteja empenhado em colaborar com a melhoria do processo pedagógico. Para DOURADO (1998), a construção de um projeto político pedagógico de uma escola é o ponto de partida para o estabelecimento de sua proposta, pois “a sua construção implica aprendizado do jogo democrático entre os vários interlo-



cutores da escola (professores, conselho, funcionários, etc.). Trata-se de uma luta política e, portanto, deve envolver todos os segmentos na busca da ruptura com a cultura autoritária da escola” (Id. Ibid. p. 91). Nesse sentido, cabe ressaltar que a sociedade brasileira convive com a ausência de uma verdadeira cultura de participação, conforme mostram diversos estudos (PARO, 1996; TORRES, 1995; TEIXEIRA, 2000, DOURADO, 1998).

Numa perspectiva ampliada de gestão democrática, Neidson Rodrigues acentua que a democracia, na escola, está amparada em três conceitos básicos: o conceito da autonomia, o conceito da participação e o conceito de gestão democrática. Atualmente, diz ele, precisamos assegurar a democratização da gestão e da educação de qualidade. Adverte, portanto, que parece estar havendo uma tendência metodológica de segmentar os debates, ou seja: ou qualidade, ou gestão, ou democracia, ou autonomia. “A concepção que deve ser instaurada é a da importância da educação e, no desdobramento, o porquê de lutar por qualidade, por democracia, por autonomia, mas o cerne de toda a discussão é o tema da educação. [...] O que é que nós queremos com a atividade da educação?” (RODRIGUES, 1997, p.10).

Ampliando o conceito anterior, o autor referenda a idéia de que a educação é um direito da natureza humana e que, acima de tudo, precisamos ser formados para viver. A formação do ser humano, direito universal de ser formado e direito de viver na sua época, estabelece outras condições, como o tipo de educação que vamos ter, a informação que precisamos, o tipo de gestão que vamos criar na escola para formar este homem. Para isso temos de estabelecer “regras de convivência para que se evite a tendência do homem de usar o outro como extensão da sua vontade” (Id. Ibid).

Quando estamos em condições de estabelecermos as regras de nossa convivência, estamos em condições de estabelecer o processo de construção democrática. É por isto que a democracia não é algo a que se chega em um determinado momento, pois ela é sempre uma possibilidade. É por isto, então, que a eleição de diretores não é democracia, é um momento da democracia, é condição de possibilidade (Id.Ibid. p. 17).

Numa abordagem mais humanística, ainda para o mesmo autor, gestão democrática significa ter senso de medida, de persistência, de capacidade de articulação, de vontade, enfim, sermos capazes de ouvir. É dessa forma que criamos pessoas autônomas, capazes de falar, participar, criar, pessoas participativas, capazes de saber que são respeitadas.

Para que isso aconteça, precisamos fazer algumas distinções em termos conceituais; alguns autores, por exemplo, procuram distanciar *gestão* de administração. No Dicionário de Política de N. Bobbio, N. Matteuci e G. Pasquino, os autores associam o estudo da administração às formas de governo. A expressão “administração pública” designa o conjunto das atividades diretamente destinadas à execução concreta das tarefas ou das incumbências consideradas de interesse público ou comum, numa coletividade ou numa posição estatal. No referente ao conceito de *gestão*, Uhle (1994), no seu artigo “A administração educacional: suas transformações e o perigo da corrupção da linguagem” apóia-se em João Bernardo para defender a idéia de que a gestão está diretamente ligada ao processo de trabalho, e não apenas aos objetivos das organizações. Isso ocorre porque é o processo de trabalho que define o modo de produção capitalista. Para Cury (1997), o termo gestão vem de *gestio*, que, por sua vez vem de *gerere* (trazer em si, produzir), o que clarifica o termo, já que a gestão não só é o ato de administrar um bem fora de si, mas também é algo que traz em si, porque nele está contido.

 SAIBA MAIS

Para ampliar seu conhecimento sobre o tema discutido nesta unidade, sugere-se o artigo Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples, disponível em: [http://www.ppged.ufrn.br/anpae\\_sofia.pdf](http://www.ppged.ufrn.br/anpae_sofia.pdf)

### Referências do Texto:

BARBOSA, Jane Rangel Alves. Administração pública e a escola cidadã. – ANPAE. Porto Alegre, v. 15, n. 2, p. 217-226, jul/dez, 1999.

CURY, Carlos R. Jamil. . Católicos e liberais. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1988.

DOURADO, Luiz Fernandes. A escolha dos dirigentes escolares: políticas de gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, Naura Syria C. São Paulo: Cortez, 1998.

TEIXEIRA, Anísio Educação para a democracia 2 ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

TORRES, Leonor Maria Lima Cultura organizacional escolar: um estudo exploratório a partir das representações dos professores Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho. Braga. Portugal, 1995.

 ATIVIDADE

**Atividade B2.** Para realizar a atividade, entre em contato com o professor da disciplina.

### 3. A cultura como balizador para a construção de políticas educacionais para o local

Como vimos nas subunidades anteriores, a política educacional está para a gestão educacional assim como o projeto pedagógico está para a gestão escolar. Dessa forma, não podemos deixar de alertar para a importância da valorização da cultura para construção de políticas educacionais que apresentem possibilidade de serem traduzidas para o local, com vistas a emancipação dos cidadãos.

#### 3.1. A Construção de Políticas Públicas e seus entrelaçamentos com a cultura

Falar sobre políticas públicas educacionais e sobre cultura em uma sociedade marcada por profundas conseqüências de um projeto perverso, oriundo de um sistema econômico excludente, ao mesmo tempo em que se busca resposta emergente aos desafios do futuro, nos reporta a um grande desafio nos meios educacionais: como construir identidades a partir da revalorização de aspectos culturais com uma espacialização específica se nem sabemos determinar até que ponto estamos todos juntos ou estamos todos separados nesse cenário que tende a dissolver as identidades, os espaços e as práticas sociais? Os impactos desses processos nos remete ao entendimento da questão da multiculturalidade e da crescente participação da sociedade civil na criação e no fortalecimento de espaços públicos com vistas a reinvenção de processos multiculturais. Do mesmo modo, nenhuma reflexão sobre a educação e sobre a questão da democracia pode ignorar o desejo coletivo de uma sociedade igualitária no respeito às diferenças.

Nessa exposição, pretendo tecer algumas considerações de ordem sociológica, a partir de elementos da teoria de Boaventura de Sousa Santos, sobre políticas públicas e cultura, entrecruzadas pelos processos educativos de modo a mostrar a correlação existente entre as partes. Dividirei em dois momentos. No primeiro, pretendo pensar as políticas públicas educacionais, em especial as governamentais, como uma configuração formal, a partir desse novo processo de movimento social que envolve os processos econômicos mundiais e os novos padrões de controle social. No segundo momento, tentarei sintetizar algumas idéias sobre cultura sob o viés da valorização do local, com redobrada vigilância epistemológica para não recair na apologia da participação local, na indiferença ou na hibridização de significados. Por fim, tecerei algumas considerações de modo a mostrar a articulação entre esses dois eixos com a educação. Ressalto que utilizarei o termo *inter/multiculturalismo* no mesmo sentido em que é utilizado por Stephen Stoer

#### + SAIBA MAIS

Aprofunde seu entendimento sobre estes conceitos, consultando o site: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a02.pdf>

e Maria Luiza Cortesão, para indicar propostas educacionais voltadas à promoção de relação e respeito entre grupos socioculturais, através de processos democráticos.

Falar sobre políticas sociais, no Brasil, atualmente, vem ganhando cada vez mais destaque, suscitado pelos brutais indicadores que traduzem uma sociedade marcada por profundas desigualdades sociais, condenando à pobreza largas parcelas da nossa população. Inicialmente, parto da idéia desvirtuada que tomaram as políticas sociais a partir de seu surgimento. As políticas sociais são originadas do reconhecimento das contradições do processo de industrialização e seu impacto sobre as condições de trabalho e de vida dos trabalhadores, na Europa, no século XIX, quando estes não gozavam de garantias sociais.



**Figura B7** – Quais são as demandas do nosso país?

As políticas sociais constituíram-se, portanto, em avanços das classes trabalhadoras, inconformadas com as concepções liberais de sociedade que fizeram com que se avançasse na criação de novos direitos sociais e políticos. Assim, surgem as primeiras medidas de proteção do trabalho sob a presença de um Estado articulador dos interesses comuns das classes trabalhadoras e da classe patronal.

Atualmente, com a redução do poder do Estado na dependência de mercados financeiros e de financiamento internacional, os direitos sociais são despidos de seu significado original e acabam sendo substituídos por atividades centradas no emergente trabalho voluntário e assistencialista. A política educacional, como partícipe da política social

mais ampla, sofre os mesmos desígnios das demais políticas, embora possuidora de peculiaridades que as diferenciam das demais.



Figura B8 – Política social = assistencialismo

Dessa forma, as políticas sofrem drásticas reduções das funções de cunho social, ocorrendo correlação de forças existentes entre o processo econômico e o educacional. Para isso, justificam-se as reformas educativas como medidas compensatórias desprovidas de conteúdo político, como forma de mascarar o viés regulador do nível do Estado-nação para o nível supranacional.

A relação do Estado com a educação articula-se através de uma imbricada rede de relações que Boaventura de Sousa Santos denomina como formas de *globalismos localizados* no campo educativo, pois “consiste no impacto específico, nas condições locais, produzidos pelas práticas e imperativos transnacionais que decorrem dos *localismos globalizados*” (SANTOS, 2002b, p. 71). Isso se dá pelo fato de que estes dois modos de produção de globalização – globalismos localizados e localismos globalizados - atuam conjuntamente da seguinte forma: os países hegemônicos centrais operam de forma a globalizar as suas atividades que atendam aos seus interesses e passam a valer como regras de inclusão principalmente aos países periféricos. São atividades que nascem num determinado local e depois se expandem. Essas duas formas de produção cada vez mais acentuam a hierarquização das práticas interestatais. Nesse sentido, resta aos países periféricos desenvolverem formas de globalismos localizados, que implicam na desintegração das condições locais através do adentramento de políticas que partem de centros hegemônicos. Essas relações cada vez mais tendem

+ SAIBA MAIS

**Localismos Globalizados** - Você sabia que como exemplos de localismos globalizados, tem-se a transformação da língua inglesa em língua franca, a globalização do fast food americano, os filmes de Hollywood? (SANTOS, 2002a).

Æ GLOSSÁRIO

**Globalismos Localizados** - Consiste no impacto específico de práticas e de imperativos transnacionais nas condições locais, que são, por essa via, desestruturadas e reestruturadas de modo a responder a esses imperativos transnacionais. Tais globalismos localizados incluem: enclaves de comércio livre ou zonas francas; desflorestação e destruição maciça dos recursos naturais para pagamento da dívida externa; uso turístico de tesouros históricos, de lugares ou cerimônias religiosas, artesanato e vida selvagem; dumping ecológico (“compra” pelos países do Terceiro Mundo de lixo tóxico produzidos nos países capitalistas centrais para gerar divisas externas); conversão da agricultura de subsistência em agricultura para exportação como parte do “ajustamento estrutural”; etnicização do local de trabalho (desvalorização do salário pelo facto de os trabalhadores serem de um grupo étnico considerado “inferior” ou “menos exigente”) (<http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/boaventura/boaventura4.html>)



a fechar as fronteiras para as pessoas e abrirem para as mercadorias. Assim, geram um novo conjunto de negociações, uma nova aliança, um novo bloco de poder e conseqüentes resultados desastrosos para a maioria da população mundial, vulnerabilizada pela precariedade de condições de vida humana, decorrentes de desempregos e de acontecimentos desestabilizadores.

Na falta de um novo modelo de desenvolvimento que atenda as expectativas estabilizadoras, são elaboradas políticas de baixa eficiência voltadas para o alívio da pobreza. Em decorrência, no campo educacional, são desenvolvidas políticas públicas através do controle da desigualdade, visando combater o insucesso escolar, sob a forma de uma **autonomia outorgada**. São políticas que atingem seres humanos em total processo de fragilização frente à urgência da situação que se apresenta e não, cidadãos com direito a ter direitos.

Frente a tantas necessidades, muitos são os espaços políticos de atuação participativa, principalmente os assegurados pelos princípios constitucionais da educação. Destacam-se os órgãos colegiados, os orçamentos participativos, as eleições diretas, que estão sendo implementados de forma crescente. Nessa disputa de espaço, é preciso estar alerta para o perigo de mudança de significado da participação social que, ao invés de envolver a coletividade com vistas à formulação de políticas públicas, assumem funções estritamente voltadas para a sua implementação e execução.

Nessa relação entre Estado e formação de políticas públicas, o sistema educativo assume uma posição intermediária no conjunto das relações sociais. Dentre os lugares estruturais onde se produzem práticas sociais que asseguram as suas contradições internas, uma dinâmica endógena, destacam-se os espaços-tempos global e local (SANTOS, 2000).

A escola inserida em um espaço-tempo global sofre diretamente os impactos dos processos regulatórios, resultante das interferências do processo de modernização, via mercadorização da educação, que, em constante pressão, tende a romper com a tradição e o local, desafiando diretamente a cultura. Nesta direção, MacMichael pondera:

para ser sustentável, uma comunidade global deve situar as suas necessidades comunitárias no contexto histórico-mundial que as envolve. Isso significa compreender não somente como essa comunidade se integrou no contexto dos processos e das relações globais (como os mercados instituídos), mas também como é que seus membros se podem empoderar a si próprios através desse mesmo contexto. (apud TEODORO, 2001, P.153).

Nesse sentido, a educação é evocada constantemente a responder aos apelos suscitados pelo espaço-tempo da comunidade, no sentido de criar expectativas frente às vicissitudes do quadro social. Nessa encruzilhada de interesses, a escola transita entre esses espaços oscilando ora em atendimento aos processos de produção, que de forma não explícita, reproduz a cultura dominante, ora a favor da promoção do conhecimento local e cultural da comunidade. Remeto-me ao aspecto cultural a partir do entendimento de cultura como forma de pensamento e significação das práticas sociais.

Proseguindo nessa reflexão e deparando-se com as restrições existentes sobre as políticas governamentais comprometidas com interesses adversos aos construídos coletivamente, pode-se afirmar que a possibilidade de uma sustentável e justa construção começa em nível local. Esse tipo de desenvolvimento acena fortemente para a liberdade, pois tende a propiciar a autonomia, a consciência e a participação cooperativa da maioria. Trata-se do envolvimento num processo que poderá ser, a longo prazo, um conjunto de estruturas e experiências locais para, então, produzir possíveis alternativas com possibilidades de ampliação frente aos receituários impostos em nome de processos democráticos.

As articulações entre diferentes experiências locais envolve a participação direta dos sujeitos sociais. Assim, considerando que o desenvolvimento de alternativas implica diversidade e que “as nossas sociedades estão atualmente e estarão sempre envolvidas num processo permanente de criação, de construção do futuro” (MELO, 2002, p. 36), é possível aproveitar lacunas, fendas para construir variadas experiências dentro do sistema dominante.

Vale dizer que a população em geral não está totalmente à mercê de todo o tipo de experiências sociais advindas de interesses alheios. Cada vez mais constatamos significativas e inesgotáveis formas de alternativas promissoras que só não vingam suficientemente em função de que nos levaram a pensar e a acreditar somente na ciência social de um modelo de racionalidade ocidental. Santos (2002a, p. 238) diz que por mais que nos esforcemos, não basta recorrer e propor uma nova ciência social. “Mais do que isso, é necessário propor um modelo diferente de racionalidade. Sem uma crítica do modelo de racionalidade ocidental dominante pelo menos durante duzentos anos, todas as propostas (...) tenderão a reproduzir o mesmo efeito de ocultação e descrédito”.

Nascido na modernidade, o sistema público de ensino criou uma cultura escolar padronizada, considerada como “universal”, cujo discurso homogeneizador se contrapõe à interculturalidade e ao pluralismo.

E no compromisso de definir e promover uma identidade nacional e atender a crença secular da verdade única, as práticas educativas ainda continuam policiando as fronteiras entre as disciplinas, reprimindo todas aquelas que desejarem transpor a parcelização do saber científico. Quando os males dessa disciplinarização se fazem sentir, criam-se novas disciplinas. Para resolver os problemas, adotam-se novas políticas educacionais e, dessa forma, reproduz-se o mesmo modelo de cientificidade. A escola encontra grandes dificuldades em incorporar diferentes formas de linguagem e de aquisição de novos conhecimentos. Os currículos escolares pecam na hora de definir a cultura legítima, pois não privilegiam os conteúdos culturais trazidos pelos alunos e pela comunidade escolar.

Em consequência disso, poucas são as experiências desenvolvidas no âmbito educativo que questionam a monoculturalidade e assumem tornar-se um espaço privilegiado de comunicações interculturais, no sentido de abrir canais de participação onde a comunidade possa fazer uma interlocução com a administração pública, com base em parcerias com projetos de desenvolvimento local, reafirmando a possibilidade de criação de **territórios educativos**. A educação intercultural deve permear não somente as práticas explícitas desenvolvidas na escola, ela vai muito além, afeta as relações interpessoais, os silenciamentos, **os não-ditos**. Ela requer uma nova postura dos atores sociais, no sentido de desenvolver uma sensibilidade ímpar, para, então, identificar outros saberes presentes em contextos considerados não declarados. Para isso, há possibilidade de diálogo entre diferentes saberes.

A construção desses espaços de diálogo só poderá vingar a partir do entendimento de que nenhuma cultura é completa. O reconhecimento da incompletude gera a motivação para um movimento dinâmico que pode ser enriquecido pelo diálogo e pelas trocas entre culturas. Esse diálogo deve consistir em um exercício de reciprocidade. De outra forma, pode-se correr o risco de que as trocas desiguais entre as culturas acarretem “a morte do conhecimento próprio da cultura subordinada e, portanto, dos grupos sociais, seus titulares” (SANTOS, 1996, p. 27-28).





**Figura B9** - Troca de saberes

A integração de culturas locais, a fim de gerir práticas sociais voltadas para a construção de projetos de vida, permite a valorização de diferentes saberes e a ampliação de identidades culturais. A participação ativa dos cidadãos nessa construção espaço-tempo local é de pertencimento a um sistema organizacional já constituído e agora legitimado. É a reafirmação da existência de uma cultura de direitos que inclui a co-gestão em governos locais que vai reverter em espaços públicos de interesses comuns e privados.

Significa, sobretudo, superar a visão do conceito liberal de participação estabelecida no interior das comunidades, estendendo-se para toda a sociedade. Esse projeto “implica também a constituição de uma dimensão pública da sociedade, em que os direitos possam consolidar-se como parâmetros para a interlocução, o debate e a negociação de conflitos, tornando possível a reconfiguração de uma dimensão ética da vida social” (Dagnino, 2004, p.105).

Para Boaventura de Sousa Santos, a prova maior de nosso conhecimento são os valores, as crenças e os prejuízos que nos acompanham e que, no entanto, transitam de forma clandestina “nos não-ditos dos nossos trabalhos científicos” (2002c, p.53). São conhecimentos gerados a partir das muitas cotidianidades que precisam vingar e tomar espaço frente a outros saberes. A permanência de determinados campos culturais mantém viva a memória da existência, pois, como afirma Gar-

cia Canclini: “Se continua havendo folclore, ainda que seja reformulado pelas indústrias culturais é porque ainda funciona como núcleo simbólico, para expressar formas de convivência, visões de mundo, que implicam uma continuidade das relações sociais” (2000 p.364).



Figura B10 - Atividade de expressão cultural

Embora muitas práticas tenham sido destruídas em nome de uma noção universalista que trata todas as pessoas de acordo com os mesmos princípios, o espaço local ainda insiste em se reafirmar como palco de muitas temporalidades. Não se pode negar a diversidade cultural dos atores sociais em cena. Estão posicionados em estruturas de classe, gênero, raça, idade, sexualidade, e, ao mesmo tempo insistem em práticas sociais de reconhecimento e de respeito. São experiências consideradas não reconhecidas e, como tais, marginalizadas.

É preciso reconhecer que, nesse jogo de interesses, algumas experiências de reformas vêm acontecendo no âmbito educacional: o currículo, as tecnologias na educação, a qualidade da função docente entre outros temas, que apontam, no presente, novos caminhos para um futuro mais promissor. Nessa direção, cabe a nós expandi-las e tomá-las como referência para a construção de novas políticas educacionais democráticas.

Ao contrário das tradicionais práticas de governo, o local deve estar na pauta central quando da construção de políticas públicas educacionais. Isso porque é neste espaço que deverão ser tomadas medidas de discriminação positiva em favor de elementos oriundos das camadas sociais que têm padecido longamente através da história. **Adialogicidade**, embora também desgastada nos discursos hegemônicos, o que acaba por se transformar em monólogo, contém elementos potenciais que podem romper com o estatuto estabelecido pela racionalidade indolente de que os educadores, legisladores e implementadores das

políticas públicas são os únicos detentores de conhecimentos no campo educativo. O confronto de saberes que não esconde críticas, autocríticas, tensões e conflitos, através de uma negociação de diálogos, pode se transformar, nas palavras de Boaventura de Souza Santos (2002a), em práticas diferentemente sábias, como forma de ajudar os sujeitos ativos do processo escolar a melhorar a compreensão de suas realidades e a comprometer-se com a sua transformação.

Há de se construir a possibilidade de articular uma racionalidade comunicativa no interior dos processos administrativos da educação, que enseja uma reintegração do mundo normativo em convívio, na esfera do mundo prático, de superação das dicotomias, de reconduções e de consensos permeados de idealismo. Em termos de possibilidades, importa aproveitar o máximo as experiências sociais disponíveis e possíveis, pois quanto mais experiências estiverem disponíveis, mais se amplia o leque e novas pistas credíveis vão se impondo frente ao estabelecido e ao reconhecido como único e verdadeiro. Por essa razão, a proposta de Boaventura de Sousa Santos, embora sugerindo a necessidade de diálogo entre diferentes formas de conhecimento, torna-se um instrumento, entre outras formas, experienciáveis de emancipação social, de refutação das manifestações egoístas e individualistas que dominam o mundo ocidental.

A educação configura-se pela sua abrangência como um dos campos sociais mais importantes de multiplicidade e de diversidade das mais diferentes experiências, desde o planejamento de políticas públicas no âmbito da gestão educacional até o espaço escolar, caracterizado pelas suas peculiaridades locais. O reconhecimento das diferentes culturas ou grupos sociais caracteriza-se como o primeiro passo para levar a cabo as experiências e iniciativas democráticas baseadas em modelos alternativos de democracia. Por isso a insistência em uma nova concepção de autoridade nas escolas: transformar as relações de poder em relações de autoridade compartilhada. A autoridade partilhada assenta na dupla lógica de reciprocidade: “temos o direito a ser iguais quando a reciprocidade entre diferenças nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza” (SANTOS, 1995, p.56). Quanto mais fortalecida a reciprocidade e o reconhecimento, mais direta é a democracia. Transformar em critérios essas proposições permite, então, reconhecer o caráter discriminatório da educação e, a partir daí, a tarefa fundamental passa a ser a construção de um espaço de pluralismo cultural, de confronto de subjetividades e de saberes que possibilitem aos indivíduos iguais oportunidades de vida digna.

## Referências do Texto

DAGNINO, Evelina. de que estamos falando. Disponível em: <<http://www.globalcult.org.ve/pub/Rocky/Libro2/Dagnino.pdf>> Acesso em: 18/07/06.

GARCÍA CANCLINI, Nestor. estratégias para entrar e sair da modernidade. 3ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2000.

MELO, Alberto. Acção local como forma de resistência à nova colonização mundial. O caso da Associação in loco no sul de Portugal. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.) Os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Record, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. VI Congresso Brasileiro de Sociologia. 4 a 6 set. 1995. Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1995.

\_\_\_\_\_. A queda do Angelus Novus: para além da equação moderna entre raízes e opções. . Coimbra, nº 45, maio, 1996.

\_\_\_\_\_. : contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. Coimbra. Portugal, n 63, p. 237-280, out. 2002a.

\_\_\_\_\_. (org). . São Paulo: Cortez, 2002b.

\_\_\_\_\_. Porto, Portugal: Afrontamentos, 2002c.

STOER, Stephen. Desocultando o vôo das andorinhas: educação inter/multicultural crítica como movimento social. In: STOER, Stephen et al. (org.). Da crise da educação à "educação" da crise. Porto, Portugal: Afrontamento, 2001.

TEODORO, António. Organizações educacionais e políticas públicas educativas nacionais: a emergência de novas formas de regulação transnacional, ou de uma globalização de baixa intensidade. In: STOER, Stephen et al. (org.). Da crise da educação à "educação" da crise. Porto, Portugal: Afrontamento, 2001.

### ATIVIDADE

**Atividade B3.** Para realizar a atividade, entre em contato com o professor da disciplina.

## Bibliografia da Unidade

DRABACH, Neila Pedrotti; MOUSQUER, Maria Elizabete Londero; MIRANDA, Natália Pergher. Globalização e Educação: como ficam as políticas educacionais? In: II SEMINÁRIO NACIONAL DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO - CONFLUÊNCIAS - CULTURA E ALTERIDADE, 2006, Santa Maria. Santa Maria: Editora FACOS - UFSM, 2006.

VIEIRA, Sofia Lerche. Educação e Gestão: extraindo significados da base legal. In: LUCE, Maria Beatriz; MEDEIROS, Isabel Letícia Pedroso de. concepções e vivências. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

MOUSQUER, Maria Elizabete Londero. A construção de Políticas Públicas e seus Entrelaçamentos com a Cultura. In: TREVISAN, Amarildo; TOMAZZETTI, Elizete Maria (org.). Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. VI Congresso Brasileiro de Sociologia. 4 a 6 set. 1995. Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1995.

\_\_\_\_\_. As tensões da modernidade. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/boaventura/boaventura4.htm> Acesso em: 04/03/2007.

### Bibliografia Complementar:

SANTOS, Boaventura de Sousa, . São Paulo: Cortez, 2002.

IANNI, Octávio. . Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

DALE, Roger. Globalização e Educação: demonstrando a existência de uma "Cultura Educacional Mundial Comum" ou localizando uma "Agenda Globalmente Estruturada para a Educação"? In: . Campinas, vol. 25, nº 87, p. 423-460, maio/ago. 2004.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Repensando e Ressignificando a Gestão Democrática da Educação na "Cultura Globalizada". In: Campinas, vol. 25, nº 89, p. 1227-1249, Set./Dez. 2004.

## UNIDADE C

### A Gestão Escolar na perspectiva democrática

#### Objetivos

- enfatizar a importância dos mecanismos de participação para a democratização da gestão escolar;
- discutir o conceito de participação, buscando identificar e distinguir os diferentes níveis de participação;
- discutir possibilidades de instituir novas determinações para a democratização da gestão escolar, a partir da criação e da implementação dos conselhos escolares;

#### Introdução

Nesta unidade, enfocaremos os processos de gestão no âmbito escolar, destacando as possibilidades de realização destes em uma perspectiva de democracia não-hegemônica. Daremos destaque ao estudo dos mecanismos e às estratégias da participação, com vistas à elaboração de novas construções democráticas.

#### 1. Discussão sobre o conceito de participação no processo de gestão democrática

Apesar de sofrer mutações históricas, o tema da democracia é pauta para o desenvolvimento de grandes embates sociais, já que se encontra situado num plano de subjetividades da sociedade histórica, em que todos os sujeitos se encontram de uma forma ou outra implicados e inúmeras são as forças que impelem a sua realização.

Ao focar o que se considera como avanços e reflexos no processo de construção da democracia, faz-se necessária uma releitura histórica não apenas com vistas a focar períodos históricos a partir do entrelaçamento de fatores econômicos, políticos e sociais, mas, acima de tudo, porque implica um posicionamento frente aos rumos que a trajetória democrática assumiu, metamorfoseados pelas estruturas de poder historicamente conservadoras da sociedade brasileira.

Ao enfrentar o referido tema e, de modo particular, o da relação entre a construção do processo democrático e a educação, há o compromisso de não apresentá-lo despojado das demais relações, sob pena de não ser compreendido e cair na armadilha de conceitos dúbios,



elaborados com a intenção de deslocar o tema das suas verdadeiras origens, para um contexto em que são defendidas concepções diferenciadas do interesse em pauta.

É desse contexto que emergem as políticas sociais implementadas pelo Estado, entre as quais estão as políticas educacionais. Destacam-se dois movimentos de sujeitos sociais nesse espaço-tempo. O primeiro refere-se aos governantes e às elites em um sistema de ação de cima para baixo. Formulam leis, diretrizes, ao mesmo tempo em que expõem publicamente um discurso eloqüente, mas de pouca efetividade para os problemas da educação, como: baixos salários, desqualificação do magistério, péssimas condições físicas das escolas, analfabetismo, exclusão, reprovação. O segundo movimento advém das camadas sociais da população que reivindicam um espaço educativo condizente com os avanços da sociedade, de forma a atenuar as grandes diferenças sociais.

As modificações sofridas no campo institucional-educativo, na última década, foram concretizadas sem levar em conta as reivindicações históricas dos educadores, nem as diversas experiências bem sucedidas desenvolvidas pelas instituições. Dessa forma, sem pretender respostas prontas à questão da democratização da educação, até pelo fato de que as práticas de gestão, no Brasil, ainda se encontram bastante fragilizadas e funcionando à base de improvisação, temos que reconhecer que a sociedade não é imutável, pois está em constante movimento. Porém, o que importa é conceber novas formas de percepção e de perspectivas para o tema em questão.

Através do resgate histórico da educação, fica evidenciada a preocupação de alguns agentes sociais em lançar iniciativas concretas de construção democrática, a partir da inclusão participativa da sociedade civil nos novos mecanismos de gestão das políticas sociais. Para Santos (2002, p.51), a democracia implica determinadas rupturas com o que se encontra estabelecido, via normas e tradições, e, portanto, “a tentativa de instituição de novas determinações, novas normas e novas leis”.

Os novos rumos que a educação vem tomando a partir da deflagração da democratização dos processos escolares, principalmente no que diz respeito à gestão democrática e suas decorrências, requerem, nos dias atuais, uma distinção entre critérios de baixa intensidade e de alta intensidade democrática. Se a democracia não se constitui somente num regime determinado ou sistema jurídico, é possível pensar que as instituições podem ser fortalecidas pela via da participação. Falar em autoridade partilhada requer a indissociável interação entre direção, órgão colegiado e a respectiva autonomia. Dessa forma, após ver os sentidos entre essas práticas, é que se pode entender as demais derivações daí extraídas, principalmente em relação à partici-

pação ativa de todos envolvidos no processo. Quanto mais partilhada é a autoridade, mais participativa é a democracia. Desse modo, ela afasta o perigo das decisões centralizadas e desprovidas de reais interesses com a comunidade escolar e a sociedade civil, tão bem caracterizada como de baixa intensidade.

Na escola, todos os atores envolvidos devem ser concebidos como atores sociais, participantes de um processo coletivo de fazer educação, “entre escalas locais e escalas nacionais. [...] Essas articulações dão credibilidade e fortalecem as práticas locais pelo simples fato de as transformarem em elos de redes e movimentos mais amplos e com maior capacidade transformadora” (SANTOS, 2002 p.73-), em direção às possibilidades da democracia de *alta intensidade*.

Por isso a importância de gestão partilhada que oportuniza e facilita a organização de ações coletivizadas e de resistências a todas as formas de poder. Através de novas formas de experimentação institucional e a partir do rastreamento e construção de possibilidades, é possível consolidar uma nova cultura gestonária. A gestão escolar compromete toda uma imagem da educação pública, pois sua atuação redundante no produto final que é o ensino de qualidade. Falar em escola democrática antecipando a gestão necessita basicamente da concretização dos seguintes princípios universais: igualdade de acesso e permanência na escola; igualdade de participação e de oportunidades de vida. A efetivação dessas condições básicas só é possível se o sistema de ensino for capaz de oferecer a todos uma formação de igual valor enquanto preparação para o futuro.

No fluxo dessa discussão propositiva, o potencial das formas democráticas de alta intensidade também apresenta limites. Nesse caso, segundo Santos (Id.Ibid), o limite mais evidente é o de permanecer no âmbito local. Há de se caminhar tanto a nível local, nacional e a nível global através da confrontação de experiências, “de modo a não se tornarem uma armadilha social democrática que ilegítima o Estado para continuar a conduzir os negócios do capitalismo, como se fosse no interesse de todos” (Id.Ibid. p. 7b) Para isso, os projetos locais têm de conquistar determinado grau de autonomia e de resistência, buscando força motivacional nos muitos exemplos de construção de alternativas que estão sendo desenvolvidos em diversas partes do mundo, onde as classes populares, os grupos sociais fragilizados e os marginalizados estão a promover formas de democracia participativa.

A intensidade da democracia pode ser evidenciada pelo grau de participação dos atores envolvidos no processo. Tal envolvimento não diz respeito unicamente ao número de participantes, mas à qualidade dessa participação, que se viabiliza pelo envolvimento ativo dos sujeitos e que resulta na possibilidade de mudança no seu campo de

atuação.

Com vistas nisso, evocar a participação no processo de gestão escolar requer inicialmente a qualificação do termo, a fim de não recair na banalização de seu uso. Entendida como o elemento-chave para a construção de um processo democrático, a participação implica o processo de execução e de tomada de decisões. Por isso a importância de resgatá-la como meio e não como fim em si mesma. A respeito disso, faz-se necessário ampliar as discussões, com base na idéia de Paro (1997) de que, ao distribuir o poder de tomada de decisões às instituições educacionais, não estão perdendo poder e sim dividindo responsabilidades. Nesse sentido, a participação popular deve ser entendida como método de gestão das políticas públicas na área de educação, a fim de estimular e garantir condições para a construção coletiva da educação que queremos.

No campo da gestão democrática da educação, a participação é muitas vezes dissimulada por mecanismos que tendem a subtraí-la ou reduzi-la. De acordo com Santos (2002, p. 59), os processos de libertação e de democratização giram em torno da “percepção da possibilidade da inovação entendida como participação ampliada de atores sociais de diversos tipos em tomada de decisão”. Porém, esses processos encontram entraves ao procurarem espaços em terrenos capitalistas. Essas sociedades tendem a adotar a concepção hegemônica de democracia – democracia liberal – com vistas a estabilizar a tensão entre democracia e capitalismo. O modelo de democracia liberal é compatível a esse sistema econômico por oferecer garantia de conservação de seus princípios, como a prioridade de acumulação X, redistribuição social, permitindo também a “limitação da participação cidadã, tanto individual, quanto coletiva, com o objetivo de ‘não sobrecarregar’ demais o regime democrático com demandas sociais que pudessem colocar em perigo a prioridade da acumulação sobre a redistribuição” (SANTOS 2002, p. 59).

Dessa forma, os processos que visam à democratização participativa, por implicarem a organização da sociedade civil e no envolvimento dos cidadãos no processo político, atingem esses interesses e dessas concepções dos grupos hegemônicos. Os atingidos, por sua vez, tendem a combater tais processos, descaracterizando-os pela “via da cooptação ou da integração” (Id. Ibid, p.60). Nisso, segundo Santos, reside a vulnerabilidade da participação.

O campo educacional está situado numa área de interações e de influências, e se desenvolve através de um processo que evolui constantemente. Representa também um espaço de impasses políticos e econômicos, que colocam a educação num terreno movediço. Em razão disso, os processos democráticos nesse campo podem, muitas

vezes, estar representando a consolidação de interesses hegemônicos ou ser cooptados por estes.

Aliado a isso, a ausência de uma *cultura de participação*, lapidada pelo histórico processo de centralização de poder no campo da educação, favorece a omissão dos sujeitos e a tendência em delegar obrigações para os dirigentes, ao mesmo tempo que desenvolve e consolida uma cultura organizacional, no sentido de que todos são conduzidos a explorar um espaço intra-organizacional e, assim, permanecer nele.

#### SAIBA MAIS

Para ampliar seu conhecimento sobre a participação, leia o texto – Participação, por Herbert de Souza, disponível em: <http://www.mre.gov.br/cdbrasil/itamary/web/port/polsoc/partic/apresent/apresent.htm>

## Referências do Texto

SANTOS, Boaventura de Sousa (org). : os caminhos da democracia participativa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

PARO, Vitor Henrique. Ática, 1997.

### ATIVIDADE

**Atividade C1.** Para realizar a atividade, entre em contato com o professor da disciplina.

## 2. Mecanismos de participação na gestão escolar

Para apresentarmos e discutirmos os mecanismos de participação, instituídos legalmente no âmbito escolar, reporta-se para o Caderno nº 5 – Conselhos Escolar, Gestão Democrática da Educação e Escolha do Diretor – que integra o Programa Nacional de Fortalecimentos dos Conselhos Escolares, desenvolvido e publicado pelo MEC.

O Caderno está disponível na Biblioteca Virtual, sob o nome de: <Criar link

## Bibliografia da Unidade

BARROSO, João. O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal. In: FERREIRA, Naura C. (Org.). : atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 2001. p. 11-32.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Conselho Escolar, Gestão Democrática da Educação e Escolha do Diretor. Brasília: MEC, SEB, 2004.

gestão escolar em Portugal. In: FERREIRA, Naura C. (Org.). . São Paulo: Cortez, 2001. p. 11-32.

GUTIERREZ, Gustavo Luis; CATANI, Afrânio Mendes. Participação e Gestão escolar: conceitos e potencialidades. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). São Paulo: Cortez, 1998.

PARO, Vitor H. . São Paulo: Xamã, 2001.

### **Bibliografia Complementar**

FERREIRA, Naura S. C.; AGUIAR, Márcia, A. da S. (Orgs.). Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2000.

GRACINDO, Regina Vinhaes. Projeto Político-Pedagógico: retrato da escola em movimento. In: AGUIAR, Márcia A. da S.; SILVA, Aída M. M. (Orgs.). Retrato da escola no Brasil. Brasília: CNTE, 2004.

Porto Alegre: Artmed, 1999.

SILVA, T. T. da. Identidade e diferença: a perspectiva de estudos culturais.

SILVA, Tomaz T. da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

### **ATIVIDADE**

**Atividade C2.** Para realizar a atividade, entre em contato com o professor da disciplina.

## UNIDADE D

### Currículo

### Objetivos

- identificar o currículo como um artefato sócio-cultural, político e ideológico;
- desvelar as diferentes tendências que norteiam o currículo escolar nos diferentes momentos da história da educação brasileira;
- compreender a importância e o entrelaçamento do currículo no processo de gestão da escola.

### Introdução

Esta unidade visa, de forma ampla, oferecer uma visão crítica em relação ao campo do currículo escolar e suas complexidades, buscando desmitificar o conceito de neutralidade que se apresenta nos processos hegemônicos de educação.

#### 1. Uma discussão sobre o currículo a partir da teoria crítica

Na História da Educação Brasileira, o currículo escolar sempre foi abordado de forma essencialmente técnica, voltado para as questões relativas a procedimentos, a métodos e a técnicas de ensino. Os conteúdos enfocados eram definidos com base em tradições, seguindo o modelo histórico colonizador de política confessional, inicialmente desenvolvida pelos missionários da Companhia de Jesus. Portanto, um modelo que reproduz os valores e práticas europeias, embora fosse visto como neutro e objetivo. Os conteúdos veiculados eram entendidos como os referenciais necessários para a vida social, ou seja, o atendimento às categorias de controle e de eficiência social.

Essa visão neutra do currículo contribuiu para agregar a escola à reprodução de um modelo de valores, de vida, de cultura, de economia, de política, de sujeito e de mundo, com o objetivo de organizar o processo educativo escolar com vistas ao atendimento das determinações sociais, políticas e econômicas de cada época.

A visão crítica do currículo, que desmascara a sua ideia de neutralidade, vem surgir apenas no final do século XIX e início do século XX, nos Estados Unidos, onde um grupo de educadores começou a tratar dos problemas e das questões curriculares, dando início ao surgimento



de um novo campo de análise do currículo, que passou a revelar a complexidade dos fatores que envolvem a elaboração de um currículo.

Em uma visão sócio-política, o currículo passa a ser um mecanismo de constituição de identidades tanto sociais quanto individuais, atravessadas por relações de poder, passível, portanto, a todo o tipo de mudanças e de transformações. Envolve uma diversidade de temas como a ideologia, a cultura e também os processos de gestão, enfim, a vida cotidiana e as determinações do contexto atual.

Valho-me de uma citação de Silva e Moreira (1995), que vem ao encontro dessa visão crítica do currículo, quando dizem:

nessa perspectiva, o currículo é considerado um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais, particulares e interessadas, o currículo produz *identidades* individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (p.7-8).

**+ SAIBA MAIS**

**Identidades** - Para ampliar seu conhecimento sobre identidade, acesse os sites: [www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302002000300005-&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000300005-&lng=pt&nrm=iso)

Para os referidos autores, a partir de uma perspectiva teórica crítica, a visão de currículo não pode estar dissociada de três eixos: ideologia, cultura e poder. Tal mapeamento está ancorado na idéia de que o currículo, como conhecimento organizado, não está implicado somente na produção de relações assimétricas de poder no âmbito da escola e da sociedade, mas está implicado sobretudo, como um contingente histórico e social.

O currículo está entrelaçado a estes três eixos, de forma resumida, da seguinte maneira:

- o currículo entrelaça-se ao poder à medida que este é intrínseco ao saber, pois todo o conhecimento gera uma relação de poder. O poder se manifesta em relações sociais em que as pessoas estão submetidas a decisões de outras. O poder se manifesta através das divisões que separam os diferentes grupos sociais.
- A ideologia está relacionada ao fato de que através do currículo se transmite ao mundo uma visão do mundo social, vinculada aos interesses dos grupos situados em uma posição de vantagem na organiza-

ção social, ou seja, a manutenção dos privilégios que os advém dessa posição privilegiada.

- A cultura, como inseparável do currículo, parte da idéia de que é o campo de luta pela manutenção ou superação das decisões sociais, assim, o currículo é o terreno privilegiado de manifestação desses conflitos, pois é o espaço em que se criará e se produzirá cultura.

Embora sejam elencados esses três eixos principais, norteadores do currículo – ideologia, poder e cultura – não podemos deixar de fazer referência à complexidade de fatores que se entrelaçam a esse processo, uma vez que o currículo compõe-se de todas as ações desenvolvidas no *cotidiano da escola*.

A fim de discutirmos e ampliarmos estas noções acerca do currículo, propõe-se a leitura do texto, de Elizabeth Macedo. [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782006000200007-&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782006000200007-&lng=pt&nrm=iso)

**+ SAIBA MAIS**

**Cotidiano da escola** - Para enriquecer o estudo sobre esse tema, leia o artigo Currículo e Identidade Social, que se encontra disponível neste site <http://paginas.terra.com.br/educacao/josue/index%2038.htm>

**C ATIVIDADE**

**Atividade D1.** Para realizar a atividade, entre em contato com o professor da disciplina.

## Bibliografia da Unidade

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; GARCIA, Regina Leite (orgs). *incertezas e desafios*. São Paulo: Cortez, 2003.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs). 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

SACRISTÁN, Gimeno. : *uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. : *o currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu da. : *a poética e a política do texto curricular*. Autêntica: Belo Horizonte, 2001.

### Bibliografia Complementar:

<http://www.curriculosemfronteiras.org/>