

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**QUESTIONANDO O PAPEL DOS ESPECIALISTAS EM
EDUCAÇÃO FRENTE À DEMOCRATIZAÇÃO DA
GESTÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Carlos Alberto Xavier Garcia

Santa Maria, RS, Brasil

2006

QUESTIONANDO O PAPEL DOS ESPECIALISTAS EM EDUCAÇÃO FRENTE À DEMOCRATIZAÇÃO DA GESTÃO

por

Carlos Alberto Xavier Garcia

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração em Educação Brasileira da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**

Orientadora: Prof^a Dr^a Sueli Menezes Pereira

**Santa Maria, RS, Brasil
2006**

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado

**QUESTIONANDO O PAPEL DOS ESPECIALISTAS EM EDUCAÇÃO
FRENTE À DEMOCRATIZAÇÃO DA GESTÃO**

elaborada por
Carlos Alberto Xavier Garcia

como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:

Sueli Menezes Pereira, Dr^a (UFSM/RS)
(Presidente/Orientadora)

Marta Luz Sisson de Castro, Dr^a (PUC/RS)

Clovis Renan Jacques Guterres, Dr. (UFSM/RS)

Guilherme Carlos Corrêa, Dr. (UFSM/RS)

Santa Maria, 28 de julho de 2006.

Agradecimentos

à prof^a Sueli Pereira, pela paciência e apoio em todos os momentos desta pesquisa, pois sua orientação é fundamental;

à prof^a Ieda K. Casagrande, colega de curso, companheira de estudo e reflexão;

à direção da E.E. de Ensino Médio XV de Novembro pela compreensão da necessidade de afastar-me da escola para atender ao compromisso com a pesquisa;

à prof^a Angela de Medeiros Assis Brasil, pelo incentivo e apoio nas correções;

à minha família pelo apoio em todas as horas de isolamento e falta de atenção.

Ser relação humana é o que confere o sentido específico à educação. A presença de pessoas faz parte de toda ação formadora. (ARROYO, 1998, p.163)

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

QUESTIONANDO O PAPEL DOS ESPECIALISTAS EM EDUCAÇÃO FRENTE À DEMOCRATIZAÇÃO DA GESTÃO

AUTOR: CARLOS ALBERTO XAVIER GARCIA

ORIENTADORA: SUELI MENEZES PEREIRA

Data e Local de Defesa: Santa Maria, 28 de julho de 2006.

Neste trabalho, o autor investiga, dentro da área da gestão escolar, os especialistas técnicos que integram a equipe diretiva da escola (administrador escolar, supervisor e orientador educacional), funções estas que foram instituídas nas organizações escolares aos moldes da divisão do trabalho fabril. Tem como objetivo principal, questionar o papel dos especialistas em educação frente a democratização da gestão. Para isso, a proposta pedagógica e as práticas observadas na escola pública através dos testemunhos da comunidade são de importância notável para a análise que o autor apresenta, visto que o trabalho pedagógico possui essas funções distintas para coordenação das ações coletivas da organização escolar. A constatação reforça a idéia de superação da divisão do trabalho no interior da escola, com a histórica separação, ainda existente, dos que planejam em relação aos que executam. A pesquisa bibliográfica e de campo, de caráter qualitativo, buscou respostas para saber-se qual a origem das funções de especialistas em educação, sua absorção no sistema educacional brasileiro através do trabalho na gestão escolar, a importância destes na gestão com a conseqüente superação da setorização e qual o espaço e o papel dos especialistas na democratização da gestão. Procurou-se desenvolver uma análise documental, entrevistas e aplicação de questionários na comunidade escolar de três escolas estaduais pertencentes à 19ª CRE, no município de São Gabriel e que atendem à educação básica na região leste, oeste e centro da cidade, com educandos de todas as camadas sociais e um universo grande de alunos de diversas faixas etárias. Embora a função ainda seja considerada importante, reconhecida pela maioria dos membros da comunidade escolar, entende-se que a formação e a função merecem uma resignificação, que o supervisor, diretor e orientador educacional, sejam professores que momentaneamente ocupam as funções na condição de articuladores da gestão democrática no interior da escola, do que necessita uma formação continuada para que a escola possa conquistar a sua autonomia.

Palavras-chave Especialistas – gestão escolar– democratização - autonomia

ABSTRACT

Master's Dissertation
Education Post Graduation Program
Universidade Federal de Santa Maria

QUESTIONING THE ROLE OF EDUCATIONAL SPECIALISTS TOWARDS THE MANAGEMENT DEMOCRATIZATION

AUTHOR: CARLOS ALBERTO XAVIER GARCIA

ADVISOR: SUELI MENEZES PEREIRA

Place and Date for presentation: Santa Maria, July 28th 2006

In this work, the author investigates, within the school management field, the technical specialists who incorporate the school's directive staff (school administrator, educational supervisor and advisor), positions designed to scholar organizations after the fabric working division. The main aim is to question the role of specialists towards the management democratization. To do so, the pedagogic proposal and the practices observed in public school through the community's testimonies represent a remarkable importance to the analysis presented by the author, once the pedagogic work comprises these distinguished positions to the collective actions coordination in the scholar organization. This evidence reinforces the idea of overcoming the work division inside the school, with the historical partition, still remaining, between the ones who plan and the ones who act. Both bibliographic and field research, in a qualitative profile, attempted to find out the origin of education specialists function, their incursion into the Brazilian Educational system through school management work, their relevance to management providing a following overcome to the sectors partition and also to determine the space and role of specialists in the management democratization. It was intended to develop a documentary analysis, interviews and questionnaires within the scholar community that are part of the 19th CRE (Regional Educational Coordination) in the São Gabriel County, which assist elementary education in the east, west and central regions, counting with scholars from different social and age levels. Although this position is still considered of importance, renowned by most community members, it is understood that this position deserves a redefinition. There is a need for a continued development to supervisors, principals and educational advisors in order to be articulators in the democratic management. In that way, it could be possible for the school to accomplish its autonomy.

Key-words: specialists; scholar management; democratization; autonomy.

LISTA DE SIGLAS

AI	Ato Institucional
ANDE	Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior
CE	Conselho Escolar
CEE	Conselho Estadual de Educação
CF	Constituição Federal
CFE	Conselho Federal de Educação
CIA	Agência Central de Inteligência
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONSED	Conselho dos Secretários Estaduais de Educação
CPA	Currículo por Atividades
CPERS	Centro dos Professores do Estado do Rio G. do Sul
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
CPM	Círculo de Pais e Mestres
CTAP	Conselho Técnico Pedagógico
EUA	Estados Unidos da América
FMI	Fundo Monetário Internacional
IBAD	Instituto Brasileiro de Ação Democrática
IPES	Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais
JK	Juscelino Kubitschek
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PABAAE	Programa de Assistência Brasileira Americana ao Ensino Elementar
PEIES	Programa de Ingresso ao Ensino Superior

PIB	Produto Interno Bruto
PIE	Plano Integrado de Escola
PPP	Projeto Político Pedagógico
PREMEM	Programa Especial de Melhoramento do Ensino Médio
PSD	Partido Social Democrático
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SE	Secretaria Estadual de Educação
SOE	Serviço de Orientação Educacional
SSE	Serviço de Supervisão Escolar
UDN	União Democrática Nacional
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNDIME	União dos Dirigentes Municipais de Educação
UNE	União Nacional dos Estudantes
USAID	Agência Americana para Desenvolvimento Internacional
USOM-B	Operação dos Estados Americanos e Brasil

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO I	
A EDUCAÇÃO BRASILEIRA NO CONTEXTO HISTÓRICO PÓS 1964.....	22
1.1 A queda da herança do populismo varguista.....	26
1.2 Após o golpe, a afirmação do regime pela força da lei.....	29
1.3 As reformas do ensino no período militar, divisão do trabalho refletida no tecnicismo educacional dos anos 70.....	31
1.4 Autoritarismo e democracia – a exclusão na descentralização proposta pelo estado.....	48
1.5 A Política educacional da Nova República.....	51
CAPÍTULO II	
AS TEORIAS DA ADMINISTRAÇÃO E A DIVISÃO DO TRABALHO	
ESCOLAR.....	56
2.1 Teorias da administração: caracterização.....	57
2.1.1 A teoria da administração científica	58
2.1.2 Teoria clássica da administração	60
2.1.3 Teoria das relações humanas	63
2.1.4 Teoria contingencial	65
2.2 Os especialistas da divisão do trabalho pedagógico.....	69
2.3 As leis educacionais e os especialistas em educação no RS.....	79
CAPÍTULO III	
DEMOCRATIZAÇÃO DA GESTÃO NA ÓTICA DO ESTADO	

NEOLIBERAL.....	87
3.1 A administração escolar sob a democratização da gestão.....	88
3.2 A gestão democrática como proposta na reforma do Estado.....	102
3.3 A gestão democrática e a educação do mercado.....	110
CAPÍTULO IV	
QUESTIONANDO O PAPEL DOS ESPECIALISTAS.....	115
4.1 Conceção de gestão escolar.....	115
4.2 O ambiente pesquisado.....	116
4.3 Prática da Direção, supervisão e orientação escolar.....	134
4.4 Relação entre Gestão Escolar e o papel dos especialistas na prática pedagógica.....	140
4.5 Quem é o especialista em educação?.....	155
4.6 Qual o papel do especialista?.....	158
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	160
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	164
ANEXOS.....	178

INTRODUÇÃO

Meu desempenho na função de Supervisor Pedagógico, como parte da equipe de coordenação de escola de ensino médio, levou-me a refletir sobre o papel dos especialistas na escola básica frente ao que, hoje, é prescrito pelo princípio Constitucional referente à democratização da gestão no ensino público, na qual se impõe a necessidade da participação coletiva nas decisões escolares.

Esta realidade que me instiga, ocorre, pois, de um questionamento que merece maior aprofundamento nas questões da gestão escolar, visto que a existência da prática divisionista na escola entre o administrativo e o pedagógico, fazendo com que a ação dos profissionais da educação fique restrita a uma visão fragmentada do conhecimento e de suas funções, tem resultado em preocupações que recaem apenas nas áreas de sua especificidade. Isso tem demonstrado uma incrível incapacidade de observar e analisar os fenômenos educativos a partir de um contexto mais amplo, impedindo ações coletivas na unidade escolar.

Esta constatação reforça a idéia da necessidade de superação desta fragmentação frente à idéia da gestão democrática, compreendida como participação, envolvimento e compromisso do coletivo escolar nas decisões de caráter administrativo-pedagógico com vistas à construção de uma identidade para a instituição educativa, que responda pela formação do cidadão capaz de compreender o mundo em que vive e nele possa, tanto participar do mundo do trabalho, como buscar alternativas de construção de sua própria cidadania na perspectiva da transformação social.

Estas considerações me levam ao **problema** a ser investigado, que tem como foco o papel dos especialistas frente ao modelo de gestão instituído pela Constituição de 1988 e tendo na democratização da gestão seu princípio básico para a administração escolar.

Compreender a função dos especialistas técnicos que integram a equipe administrativa da escola (Administrador Escolar, Supervisor Escolar e Orientador Educacional), funções

estas que foram instituídas nas organizações escolares aos moldes da divisão do trabalho fabril, é o principal objetivo diante do que hoje apontamos como compromisso coletivo.

Neste processo, se faz necessário responder alguns questionamentos tais como: Qual a origem destas funções? Quando, como e por que se fizeram presentes na gestão escolar? Qual sua importância na gestão da escola? Como superar a setorização na escola no sentido de atingir a democratização da gestão escolar? Há espaço para os especialistas no conjunto das atuais tendências de gestão? Se há espaço, que papel os mesmos assumem no enfoque da gestão participativa?

Para responder estas questões, é importante contextualizar a educação na história recente do Brasil e os interesses do capital internacional a ela relacionados, para o que delimitamos o recorte temporal do período compreendido entre a década de 1960, quando da internacionalização de capitais e a década de 1990, quando da intensificação do projeto neoliberal no contexto da globalização econômica com reflexos significativos para a organização da educação no país.

Faz-se necessário, portanto, um referencial com base no macro sistema visto que, conforme Althusser (1982), a escola tem sido um instrumento de reprodução das desigualdades sociais e manutenção do poder político e econômico dominante para o que é necessário compreender a problemática da realidade escolar no conjunto das determinações da sociedade capitalista dependente em que estamos inseridos.

Para tal é uma proposta de trabalho que tem como **metodologia** a pesquisa de caráter qualitativo, com base em pesquisa bibliográfica e empírica. Pretende-se que a análise da pesquisa tome um caráter crítico-reflexivo.

Conforme Ludke e André (1986, p.11), a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação a qual está sendo investigada, via de regra, através do trabalho intensivo de campo.

Para tanto, a observação, coleta de dados e a entrevista, são meios empregados pelo pesquisador para estudar o fenômeno.

Segundo Martins (2004, p.292) a marca característica dos métodos qualitativos é a *flexibilidade* (grifo da autora), principalmente quanto às técnicas de coleta de dados, incorporando aquelas mais adequadas à observação que está sendo feita.

Uma outra característica importante consiste na heterodoxia no momento da análise dos dados, pois a variedade de material obtido exige do pesquisador uma capacidade integrativa e analítica que, segundo a autora, depende também do desenvolvimento de uma capacidade criadora e intuitiva do pesquisador.

Nesta pesquisa, tem-se como foco o papel dos especialistas técnicos em educação e, para tal estudo, utiliza-se três escolas públicas de Educação Básica no município de São Gabriel, pertencentes à 19ª Coordenadoria Regional de Educação - 19ª CRE - no Estado do Rio Grande do Sul.

A cidade de São Gabriel está localizada junto à rodovia Oswaldo Aranha, principal eixo de integração rodoviária dos países da região do Rio da Prata. Localiza-se no meio do caminho entre São Paulo e Buenos Aires, ocupando uma área total de 5.019.646 Km², com uma população de 61.104 habitantes, sendo 52.857 habitantes na zona urbana e 8.247 na área rural. O município está a 321 Km da capital do Estado e, por sua localização geográfica privilegiada junto à BR 290, proporciona que seja visitada por um público argentino e uruguaio em épocas de veraneio.

São Gabriel possui 13 (treze) escolas mantidas pelo Estado do Rio Grande do Sul, destas, 7 (sete) são de ensino fundamental, 1 (uma) de ensino médio e 5 (cinco) de educação básica, sendo que 2 (duas) atendem à modalidade de educação para jovens e adultos.

Dentro desse quadro de possibilidade de pesquisa de campo, optamos por trabalhar com 3 (três) escolas de educação básica de ensino regular, atendendo cada uma destas a um nível próprio de ensino pela sua característica inicial desde a fundação.

A **escola A** surgiu como Escola Polivalente em pleno período focado nesta pesquisa, tendo sido fundada em 08/11/1965. Esta escola situa-se na região oeste, próximo a bairros novos e populosos da cidade. Possui quatro pavilhões em estilo americano, feitos com tijolo à vista, ocupando o espaço de um quarteirão em um desses bairros. Comporta em torno de 1.280 alunos distribuídos em dois turnos de trabalho (manhã e tarde), atendidos em 15 salas de aula, sendo duas específicas para educação infantil (pré-escola nível A e B). Possui sanitários masculinos e femininos, laboratório de ciências, auditório, cozinha e refeitório e uma sala de reuniões para professores. Conta, também, com um pavilhão administrativo onde se encontra a biblioteca, secretaria, direção, sanitários para professores e funcionários, sala da orientação educacional, sala da supervisão escolar, laboratório de informática, sala de planejamento de atividades dos professores, sala da vice-direção, mecanografia (xerox) e casa do zelador (PM residente).

Essa escola possui 75 professores e 13 funcionários, sendo que 37 professores e 6 funcionários atendem a pré-escola, 2ª, 3ª, 4ª, 7ª e 8ª séries do ensino fundamental e 1ª e 3ª série do ensino médio no turno da manhã. No turno da tarde, 38 professores e 7 funcionários atendem a pré-escola, 1ª, 2ª, 3ª, 5ª e 6ª séries do ensino fundamental e 1ª e 2ª série do ensino médio.

Para atender a infraestrutura do corpo docente e discente, possui duas funcionárias na secretaria (agentes educacionais) agentes de manutenção e infra-estrutura (serviços gerais e merenda) e um funcionário para tratar dos assuntos relativos ao setor de pessoal. Faltam monitores e agentes de manutenção para completar o quadro de funcionários no que se refere ao apoio no processo ensino-aprendizagem e manutenção do prédio escolar. Responsabilidade essa do governo do Estado no que se refere à nomeação.

A escola segue uma grade curricular sugerida pelo PEIES (Programa Alternativo de Ingresso ao Ensino Superior) da Universidade Federal de Santa Maria, para o nível médio, mas o Projeto político-pedagógico aponta para uma formação que prepare para estudos posteriores e para a vida, não estando, portanto, atrelada ou engessada a um modelo externo tão somente.

A equipe diretiva é composta de oito professoras, sendo que todas possuem licenciatura plena nas áreas de Linguagens, Matemática e Ciências da Natureza e Ciências Humanas. A diretora e a vice-diretora do turno da tarde possuem curso de Especialização em Pedagogia Escolar, com ênfase em Administração Escolar, Supervisão e Orientação Educacional; a supervisora geral possui curso de Pedagogia com habilitação em Supervisão e uma orientadora educacional possui curso de Pedagogia com Especialização em Educação (Orientação Educacional).

A escola A possui um Conselho Escolar atuante e não possui Grêmios Estudantis.

Pode-se dizer que é uma escola privilegiada pelo seu espaço físico, pois conta com quadra de esporte no pátio, um ginásio desportivo coberto, pista de atletismo, quadra de areia para vôlei, pracinha para pré-escola, área verde, estacionamento para os automóveis dos professores e amplo espaço de lazer e recreação para os alunos.

A **escola B**, fundada em 10 de agosto de 1918, foi escolhida pelo seu histórico na formação de professoras das séries iniciais (Curso Normal), pelo fato de ser um dos primeiros educandários do município, pertencente ao grupo das escolas elementares do início do século XX.

Também é uma escola de educação básica que oferece os níveis de ensino da educação infantil ao ensino médio. Está situada no centro da cidade e possui alunos de todas as zonas do município, atendendo a uma matrícula de 976 alunos distribuídos em três turnos: manhã, pré-escola nível B, 1ª a 4ª série do currículo por atividades (CPA) e de 5ª a 8ª do ensino fundamental; tarde, pré-escola nível A, 1ª a 4ª série do CPA, 5ª série do ensino fundamental e do 1º ao 4º ano do curso normal (4º ano se destina ao estágio supervisionado) e noite 6ª à 8ª série do ensino fundamental e da 1ª à 3ª série do ensino médio.

Possui um quadro de pessoal composto de 76 professores e 10 funcionários, sendo 5 professores em cargo de chefia assim titulados: diretora licenciada em Estudos Sociais com Especialização em Gestão Escolar; vice-diretora do turno da manhã, licenciada em Matemática; vice-diretora do turno da tarde, licenciada em Pedagogia; vice-diretora do turno da noite, licenciada em Matemática e especialização em Pedagogia Escolar com ênfases em administração, supervisão e orientação escolar. Além destes professores, conta com uma supervisora geral licenciada em Pedagogia e com Especialização em Psicopedagogia e um assistente administrativo-financeiro licenciado em Letras.

O quadro de funcionários é composto de secretário, auxiliares, merendeira, monitor, serviços gerais (merenda e manutenção), mecanografia e bibliotecária, além da funcionária que atende ao setor de pessoal.

A escola B possui Conselho Escolar e Grêmio Estudantil atuante. Para atender a essa comunidade escolar, possui uma estrutura física composta de 45 dependências: 14 salas de aula, 01 Laboratório de Ciências e 01 Laboratório de Informática, sala de audiovisual, Biblioteca, sala de artes, sala de prática de ensino, sala do Grêmio Estudantil, sala dos funcionários (as), setor administrativo, sala da coordenação, supervisão de prática de ensino, sala dos professores, sala da orientação educacional, sala do arquivo passivo, secretaria, sala da vice-direção, cozinha e refeitório, sala da banda, educação física (pavilhão de atividades múltiplas), cantina escolar, 02 quadras de esporte não cobertas, pracinha para pré-escola e séries iniciais do ensino fundamental e casa do zelador.

A **escola C**, fundada em 12 de agosto de 1957 e que atende uma parcela considerável de alunos da zona leste da cidade, surgiu como Grupo Escolar e atende hoje a educação básica, desde a educação infantil até o ensino médio e com classe especial.

Possui um quadro de 66 professores e 14 funcionários para atender aproximadamente 1033 alunos (em 2005, encerrou com 865), sendo que 18 professores, 3 secretárias, 3 merendeiras e 1 monitora estão no turno da manhã para trabalhar com 371 alunos, os quais estão distribuídos em 12 salas de aula, sendo 01 para pré-escola e 01 para classe especial. Atendem ao ensino fundamental, ensino médio e aos deficientes mentais. No turno da tarde, 20 professores (dois já estão pela manhã); 2 secretárias, 2 merendeiras e uma monitora atendem a 337 alunos distribuídos em educação infantil (pré-escola nível B), ensino fundamental e aos deficientes auditivos.

Predomina a classe média e média baixa no alunado, embora possua aproximadamente 120 alunos carentes que recebem Bolsa Família do governo federal.

No turno da noite, 325 alunos são atendidos, no ensino fundamental e ensino médio, por 12 professores, sendo que três já trabalham no diurno, mais 1 secretária e 1 merendeira.

A escola C está reativando o Grêmio Estudantil e possui Conselho Escolar e CPM atuante.

Nas funções de direção e coordenação do trabalho pedagógico, a escola conta com 8 professoras, sendo quatro com licenciatura plena e quatro com Especialização em Pedagogia Escolar. A partir do ano de 2005, assumiu a orientação educacional do turno da tarde uma professora com a mesma titulação. A supervisora geral é licenciada em Matemática e a supervisora do currículo por atividades (séries iniciais) possui Especialização em Pedagogia Escolar com ênfases em Administração, Supervisão e Orientação Escolar. Também a vice-diretora do turno da tarde possui essa titulação.

Para atender a essa comunidade escolar, a escola possui uma estrutura física limitada, com dois pequenos pátios internos, um saguão, secretaria, cozinha e refeitório, biblioteca, laboratório de ciências, sala dos professores, sala da coordenação, sala da direção, sala da vice-direção, sala do banco do livro e depósito de merenda, sala da educação física, sala da reprografia (xerox) e um auditório.

A reflexão crítica sobre a gestão democrática aqui pretendida, a partir do posicionamento dos integrantes da comunidade escolar (pais, alunos, professores, funcionários), será construída a partir da pesquisa de campo nestas escolas, já caracterizadas acima, e embasada pelo referencial teórico que permeia toda a discussão.

Pensa-se, assim, estar contribuindo para um repensar da gestão da educação básica a partir da realidade investigada através de seus atores, pois, entende-se com Arroyo (1998) que o cerne de todo o processo educativo e cultural está nas ações humanas, entre pessoas em relações sociais (p.161).

Efetivamente, há pouca pesquisa, ainda, produzida sobre a prática da gestão no cotidiano escolar, tomando como referência a visão das pessoas ali envolvidas, o que faz com que esta pesquisa seja um espaço propício para o estudo desta, especificamente das funções de especialista, no sentido de retomar a teoria, pois, segundo Arroyo:

Sem dúvida será importante pesquisarmos a organização do trabalho, as novas tecnologias, os rituais, os tempos e espaços, os regimentos, as grades curriculares, tudo o que objetiva e concretize a pedagogia da fábrica ou da escola, entretanto o central em nossas pesquisas terá que ser os sujeitos que interferem nessa relação educativa. (1998, p.165).

Na perspectiva desta análise, definem-se os **objetivos** do presente trabalho. Tendo como objetivo geral verificar o papel dos especialistas Técnicos em Educação SUPERVISOR, ORIENTADOR E ADMINISTRADOR na escola básica frente à democratização da gestão:

- Contextualizar, historicamente, o modelo educacional e, nele, o modelo de administração escolar que se instalou com base na setorização de funções através da figura dos especialistas em educação;
- Analisar as funções do especialista e sua relação com as teorias da administração empresarial;
- Verificar, a partir do contexto macro econômico e político desde os anos 90, a administração escolar sob o enfoque da descentralização administrativa que se consolida na gestão democrática;
- Analisar a prática de participação dos especialistas em educação na organização escolar a partir das escolas selecionadas para amostra desta pesquisa.

Pesquisas realizadas pelo INEP, desde 1992, através da implantação do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) do MEC (Ministério da Educação e Cultura), em estatísticas apontam para a má qualidade da educação no país.

Estudos acerca da realidade escolar indicam que a instituição escolar passa por altos índices de reprovação e evasão na faixa de 50 e 20% respectivamente, nível de aprendizagem não condizente com as necessidades sociais; reprodução de conteúdos descontextualizados, o que tem sido a tônica das propostas pedagógicas¹.

SANDER (2005, p. 61) também apresenta um apanhado minucioso dos dados do Censo Escolar 2004, dando conta, por exemplo, da estagnação das matrículas nas sétimas e oitavas séries em razão do alto índice de reprovação nas séries iniciais (20%).

Como superar isso?

A superação da tão divulgada má qualidade da educação no país poderá ser pensada a partir dos próprios profissionais da educação e da comunidade escolar como um todo em efetivo debate democrático, o que não tem sido a prática nas escolas, visto que a democracia

¹ YAZBECK, Dalva Carolina de Menezes. **Avaliação Educacional Básica: Por entre alguns projetos que tecem a História da Institucionalização.** In RBP AE, V.18, nº2, p.245-257, jul/dez 2002. Ver também Ministério da Educação. Secretaria de Educação à distância. **Escola Hoje.** Cadernos da Tv Escola.

nas instituições educativas é, ainda, um processo frágil, perdendo espaço, muitas vezes, para uma administração centralizadora, onde pais, alunos, funcionários e professores não conquistaram um espaço significativo de participação na gestão escolar.

Torna-se necessário, então, realizar uma leitura mais apurada e crítica para verificar o que há no interior da escola e saber por que isto está ocorrendo.

Nesse sentido, contribuir para a compreensão da realidade escolar e dos entraves para uma gestão democrática implica numa análise do modelo de gestão existente e dos papéis das pessoas nela envolvidas, no sentido de atingir o objetivo maior do presente trabalho acadêmico.

Entender o papel das pessoas envolvidas no processo de gestão escolar, sua interação e construção de uma instituição que atenda às necessidades sociais, leva a ver a escola como um local de formação humana e, neste sentido, é necessário entender este espaço educativo no seu processo de hominização e de humanização a que fazemos parte e, assim, levar educando e educador a relacionar vida e trabalho como um objeto de atenção da pedagogia na atualidade.

Em Arroyo, encontramos a idéia de que a pedagogia escolar deverá trabalhar com a democratização do saber, a cultura e o conhecimento, conduzir a criança, jovem ou adulto a aprender o significado social e cultural dos símbolos construídos, etc. Para isso a humanização do SER é o objetivo da ação educativa. Mas isso não ocorre dissociado do mundo real, do dia-a-dia das pessoas, pois faz parte do processo de construção e reconstrução da sociedade.

Segundo Arroyo (1998, p.144), “educar nada mais é do que humanizar, caminhar para a emancipação, a autonomia responsável, a subjetividade moral, ética”.

Compreender esse todo leva a um aprofundamento da teoria e poderá finalizar com uma nova prática pedagógica, objeto primeiro da gestão escolar. Segundo o autor, é sobre essa dinâmica da produção-reprodução histórica do ser humano que a teoria pedagógica reflete ou deveria refletir (1998, p.145).

O autor defende a “desterritorialização” da educação, ou seja, o diálogo da pedagogia com outras ciências. Em especial acredita-se no diálogo com as ciências sociais e humanas para que possamos compreender as práticas educativas mais amplas no contexto da própria organização escolar, contribuindo para que a escola básica invista na formação continuada, na reflexão que poderá fazer sobre a vinculação escola-trabalho e prática social.

Pensar que na organização escolar existe campo para pesquisar qual tradição se instaurou nesse objeto da pedagogia é verificar a função social e cultural da escola básica.

Para o desenvolvimento da pesquisa a que nos propomos, pretende-se fazer uma revisão histórica da organização da educação e de suas propostas no momento aqui delimitado: décadas de 60 a 90, tomando como referência a realidade nos seus aspectos políticos, econômicos e sociais visto que, conforme Plekhanov (2003):

A história é feita pelo ser social que é seu único fator. O próprio homem social cria suas relações, isto é, as relações sociais. Mas, se em um momento dado cria precisamente tais relações e não outras quaisquer, isso não sucede, naturalmente, sem causa ou motivo; mas se deve ao estado das forças produtivas (p.158).

Isto se justifica tendo em vista que a idéia em estudo pode ser abstrata e sem nexos se não for compreendida no contexto histórico do Brasil e no processo educacional e político que a gerou, assunto que será tratado no **Capítulo I** deste trabalho.

Assim, o ponto de partida é a origem dos objetos, isto é, a base legal que determina a formação, implantação e a profissão de especialista em educação (administrador, supervisor e orientador) na escola pública.

Para tanto, a compreensão do contexto histórico através de um estudo que leve em conta a história da educação, a qual resgata planos, leis e reformas, pois tem implicações diretas com a organização da educação em cada projeto de sociedade, servirá para compreender o papel dos especialistas técnicos na gestão da escola identificando as funções, as finalidades e as necessidades destes profissionais no contexto em que se colocam no período em estudo.

No contexto sócio político dos anos 60, o principal objetivo era reformar a educação brasileira com vistas a formar técnicos, especialistas, sendo este o modelo educacional implantado no Brasil pós-golpe civil-militar.

Esse modelo que implanta uma administração escolar que atende a pedagogia liberal tecnicista serve para subordinar a escola à sociedade, tendo como função a preparação de recursos humanos (mão-de-obra para a indústria). Isso porque o papel da escola é produzir indivíduos capazes para o mercado de trabalho, cujo conteúdo é ordenado de forma a estabelecer uma seqüência lógica e psicológica. Por isso, as escolhas vocacionais através de testes de inteligência.

No tecnicismo educacional, ocorre a valorização de procedimentos e técnicas que assegurem a transmissão de informações em que a relação professor-aluno é estritamente técnica e os programas de ensino visam o controle de comportamento individual aos objetivos

estabelecidos de forma que as escolas atendam ao modelo de racionalização do sistema de produção capitalista.

A prática administrativa e pedagógica está relacionada a uma concepção de escola que segue determinada tendência. A manutenção de um modelo pode ocorrer por diversos motivos.

E o fator preponderante para a implantação deste modelo de educação voltado para a formação técnica se deu através da assinatura dos acordos entre o governo brasileiro, através do MEC e a Agência Americana para o Desenvolvimento Internacional conhecidos como Acordos MEC/USAID. Era a chamada pedagogia tecnicista que se introduzia com o golpe militar de 1964 e que aplicou a teoria geral da administração adaptada à escola.

Após o período de implantação das reformas de ensino decorrentes dos referidos acordos, que se concretizam através das Leis 5540/68, que reforma o ensino superior, e 5692/71, que reforma os níveis de 1º e 2º graus, instala-se uma fase de coordenação do processo de mudança da administração da educação, na qual os especialistas em educação assumirão funções específicas de acompanhamento, controle e avaliação da proposta pedagógica nas escolas.

No bojo da reforma universitária, a supervisão escolar passou a ser desempenhada formalmente a partir de 1969 através do Parecer CFE 252/69.

Já a Orientação Educacional tem um amparo legal na Lei 5692/71 que institui, em seu artigo 10, a obrigatoriedade da Orientação Educacional “incluindo aconselhamento vocacional em cooperação com os professores, a família e a comunidade” e com o Decreto Federal nº 72846/73, que regulamenta a Lei nº 5564/68, que trata do exercício da profissão de orientador educacional.

E a administração educacional apesar de prevista em leis e decretos que a regulamentavam no curso de pedagogia, não chegou a ser regulamentada como profissão no contexto educacional brasileiro.

O **Capítulo II** pretende analisar a função dos especialistas no contexto escolar, considerando suas relações com o mundo do trabalho, para o que se faz necessária uma análise das teorias da administração de empresas, cujo referencial está calcado na divisão do trabalho. Estas teorias, especialmente o fordismo, o fayolismo e o taylorismo, base de um modelo de administração dos modos de produção predominantes nos anos 70 no Brasil, determinam a organização da escola naquele momento. Hoje, sob o enfoque da qualidade total, o toyotismo se configura como uma nova forma de divisão do trabalho referenciando as propostas de organização da escola.

O **Capítulo III** analisa a administração da escola sob a ótica da democratização da gestão. Para tanto, definimos os termos gestão e democracia no sentido de uma tomada de posição sobre a temática. Com base para esta análise, colocam-se as novas exigências do capital, baseadas na descentralização administrativa no contexto da globalização econômica.

No **Capítulo IV**, busca-se analisar a realidade detectada na pesquisa empírica realizada em escolas estaduais, interpretada à luz do estudo teórico realizado que compõe o teor dos capítulos anteriores.

Entendendo que há necessidade de aprofundar o tema sobre a organização escolar que temos e a que pretendemos ter, de modo a contemplar um processo que envolva a comunidade como um todo, nesta pesquisa se pretende que seja um instrumento para a reflexão sobre o papel dos especialistas para a atuação no sistema de ensino, frente ao modelo educacional proposto pelas políticas educacionais embasadas na descentralização administrativo-pedagógica.

Isto vai exigir a participação efetiva de todos os que nela estiverem envolvidos. Nesta perspectiva, pretende-se que esta pesquisa seja uma contribuição para a construção de uma nova escola, que tenha no cidadão crítico e participativo a sua expressão neste início de século.

CAPÍTULO I

A EDUCAÇÃO BRASILEIRA NO CONTEXTO PÓS 1964

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu, no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitimam os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente imposta (MÉSZÁROS, 2005,p.35).

Para compreendermos a problemática da organização da educação brasileira na atualidade, denunciada pela academia, pela imprensa crítica e grande mídia de maneira geral em relação ao sucateamento da escola pública, ao despreparo dos professores, a não erradicação do analfabetismo no país, os altos índices de reprovação e de evasão escolar, além da crise de qualidade do ensino brasileiro em todos os níveis², torna-se necessário um estudo da realidade do Brasil ao longo de sua história e sua relação com o contexto social mais amplo. Para tanto, delimitamos o período de 1964 a 1996, por entendermos que neste recorte temporal, especialmente, encontra-se grande parte dos antecedentes que causaram, possivelmente, a problemática que observamos hoje nas Escolas Públicas do Rio Grande do Sul, como resultado das políticas educacionais que foram adotadas no Brasil nessa fase.

Sendo assim, procuramos entender os fatos que delimitaram o quadro político, econômico e social pós 1964, com suas significativas influências no contexto educacional brasileiro.

² Plank, David N. Política educacional no Brasil: caminhos para a salvação pública. Porto Alegre: Artmed, 2001 apresenta um relato pormenorizado da situação brasileira nos aspectos políticos educacionais, mostrando índices alarmantes de reprovação, evasão, defasagem salarial, etc..

Temos de considerar que, desde a Independência, o Brasil é um país que tem sua história de endividamento com outros países, dívida esta que, entre outras razões de ordem política, não priorizam a educação como fator de desenvolvimento.

Em período mais recente, tomando como referência o governo de JK, inicia-se um outro processo pelo qual o país ficara mais frágil em sua economia com o ingresso de capital estrangeiro. Isto é o que nos diz Paul Singer (1997,p.17), quando afirma que em 1963 dá-se a crise cambial tornando a dívida externa impagável, não se conseguindo sequer manter o serviço desta dívida.

Também é importante lembrar que em 1964, mais da metade da população pertencia à zona rural e como a desigualdade social era enorme provocando assim o chamado deslocamento migratório (êxodo rural), a classe operária nas cidades também aumentava³.

Isso porque segundo Singer (1997), “as pessoas do campo nada tinham, morriam cedo, algumas trabalhavam em troca de comida” (p.17), o que era observado de forma mais acentuada nas regiões mais pobres do país.

A situação do trabalho na época era favorável para o empregador, o capitalista que explorava a mão de obra barata conquistada entre o povo pobre e miserável, mas segundo Singer era também um período em que as eleições valiam pela escolha dos eleitores, que sempre acabava votando na oposição às forças de direita.

Tomando-se dados da história política do país é que pode-se estabelecer uma análise mais apurada do período pré-golpe civil-militar de 1964.

Quando da morte de Getúlio Vargas, o Brasil avança na crise não só econômica (cambial) como também política e ideológica (SINGER,1997, p.19). Em síntese, havia uma crise institucional que pode ser entendida a partir da compreensão dos vários acontecimentos ocorridos no pré-64, tais como greves, manifestações públicas, ocupações de terras, conforme relata o autor em estudo.

Oliveira (1997, p.24) afirma que “é preciso examinar o golpe de 64 exatamente no contexto da estrutura de relações vigentes na economia brasileira, responsável pela capacidade, potência e operação das classes, dos sujeitos sociais à época de uma conjuntura tão dramática quanto a de 1964”.

Ao analisar a questão política, igualmente importante, faz-se uma análise do contexto econômico, visto que em se tratando da estrutura do Estado, o campo político não está

³ A mudança de País predominantemente rural para urbano ganhou velocidade no período 1960-1970, quando a relação se inverteu: dos 13.475.472 domicílios recenseados no Brasil em 1960, pouco menos da metade (49%),

dissociado do econômico e, nesta perspectiva, pode-se dizer com Oliveira (1997) que o coeficiente de investimento da economia brasileira em 64 beirava o patamar de 17 a 18% do PIB (Produto Interno Bruto), o que era elevado, ainda que menor que aquele que a economia brasileira havia conseguido em anos anteriores.

O autor destaca também que a economia brasileira apresentava taxas de crescimento de 10 a 11% ao ano, prosseguindo até 1964 (p.24-25).

O êxodo rural, neste período, pode ser compreendido por ser o setor agrícola um dos setores mais atrasados na economia brasileira, o que reforça a idéia de que nos anos 60 a bandeira da Reforma Agrária fosse desfraldada pelas forças mais à esquerda e atacada pelos de direita levando assim a um impasse, no que o Estado brasileiro não conseguia romper com a base conservadora. Leva-se em conta, neste contexto, (desde Juscelino) a crise financeira do país, mesmo que no período nacionalista.

Esta era a realidade do país, quando do Golpe de 64.

Tentando responder as razões do golpe, Oliveira (1997) trabalha com a aliança de classe e a movimentação da burguesia que segundo o autor, perdeu importância competindo com a burguesia internacional no comando da economia brasileira. E também salienta o crescimento do proletariado em organizações, o que será considerado pela direita uma ameaça, pois nos antecedentes históricos de 64, o movimento agrário organizava-se em sindicatos rurais ativos em algumas regiões do país retirando da “servidão uma parcela importante da sociedade brasileira” (p.27).

Pode-se dizer, com Oliveira, que “o golpe de 64 foi uma opção de forças políticas que, quebrando alianças de classes, traduzem numa nova aliança política a relação de classes que se estabelece com o golpe de Estado” (p. 27).

Esta causa, no entanto, não é a única, pois vários fatores internos e externos podem ter contribuído para isso entre eles, a revolução cubana (1959) que, emancipando Cuba do domínio norte-americano, torna tudo possível para os interesses do capital americano na América Latina.

O clima que se criou, com fatos internos e externos “foi transformado pela direita brasileira numa quase obsessão, pois quem lesse a imprensa, ouvisse o rádio ou assistisse televisão teria a impressão de que a esquerda já estava no poder e que o fim da democracia era eminente” (SINGER, 1997, p.19).

se situavam nas áreas urbanas; em 1970, quando foram contados 18.086.336 domicílios, esse percentual já chegava a 58%. Fonte: <www.ibge.gov.br/home/presidência/noticias>. Acesso em 15/03/2006.

Entre os fatores internos, é de conhecimento público que, a partir de 1930, o Estado inovou a industrialização substituindo importações, financiou a produção de bens de consumo sem deixar de lado a agricultura e promovendo ainda a urbanização de uma sociedade política e questionadora na forma de se organizar em sindicatos, partidos e associações. *Contudo era uma sociedade com caráter privatizado de grande parte do aparelho estatal, com a persistência de práticas políticas autoritárias e clientelistas e dificuldade de participação efetiva do povo na coisa pública* (SENRA, 2000, p. 109)[grifo nosso].

Na verdade, os países da América Latina, entre eles o Brasil, estavam mergulhados em problemas de inflação, desemprego, concentração de riqueza, alta taxa populacional de analfabetismo, etc... As elites acreditavam que a “subversão” era a “alma gêmea da miséria” (NOGUEIRA, 1999), o que poderia levar a uma revolução comunista a exemplo de Cuba.

Sendo assim, os militares e a elite dominante entendiam ser preciso realizar uma aliança com os EUA para “desenvolver” o país e assim “vencer o perigo comunista”. Neste processo, uma das maneiras de “desenvolver” a nação seria pela educação, através da qual seria mantido o País preso ao domínio externo por vontade da elite dominante que se vale de todas as instituições sociais para garantir seus interesses e não possibilitar o desenvolvimento de um Estado a serviço do social, ou Estado benfeitor.

É preciso que se considere que o Estado Nacional pós 1930 ampliava suas funções, passando a intervir decididamente nas relações sociais, através da implementação de políticas que visassem a garantir a reprodução do capital em novos patamares e, ao mesmo tempo a sua própria legitimação através de incorporação controlada de setores sociais subalternos, sobretudo de trabalhadores urbanos, a certos direitos de cidadania (SENRA, 2000, p.108).

Estava, também, composto um quadro de adversidades e conflitos no campo educacional que estava em disputa. Liberais, católicos, empresários e comunistas, cada grupo procura através de suas diferentes formas de pressão, influenciar a política educacional.

Nesse clima de contradições internas e de interesses externos no contexto da guerra fria⁴ é que a crise política sofre o desfecho já conhecido, ou seja, o golpe civil-militar deflagrado no Brasil que submeteu a classe trabalhadora e sufocou a rebeldia estudantil e camponesa.

⁴ Vale lembrar que o contexto político da época do golpe militar de 1964 é o período da já citada guerra fria (1945 – 1989), fase em que o mundo ficara dividido pela influência de dois sistemas econômicos, o capitalista liderado pelos EUA e o socialista com a liderança da URSS. Nesse quadro, ocorre na América Latina, a vitória da revolução cubana, vista como um perigo iminente, pois a ilha tornara-se comunista e aliara-se a Moscou, sofrendo com isso um isolamento do mundo capitalista e do continente americano imposto pelos EUA.

Neste quadro, a característica da sociedade autoritária que promove a desigualdade e a política clientelista se perpetua na formação do Estado brasileiro.

Para tornar os fatos desta realidade mais claros, é importante que retomemos o modelo populista, até então existente, e sua queda.

1.1 A queda da herança do populismo Vargasista⁵

Para discutir o processo de ascensão e queda do populismo no Brasil, torna-se necessário o entendimento de que o golpe de 1964 ocorre no período do governo de João Goulart, herdeiro do populismo Vargasista.

Segundo Toledo (1997), o governo Goulart nasceu, conviveu e morreu sob o signo do golpe de Estado⁶. É óbvio que se faz necessário um estudo do significado dos golpes de Estado no país, em cujos movimentos a presença militar foi sempre uma constante com grande importância na organização da República do Brasil. Contudo, é importante que se diga que em cada um deles ocorreram motivos que perpassam a todos e pode-se dizer que a manobra militar sempre esteve a serviço das elites nacionais. No conjunto destes movimentos, o golpe de 64 ocorreu através do aparelho militar a serviço do capital internacional.

Segundo Philip Agee (1997, pp.5-8) ex-espião da Agência Central de Inteligência dos EUA, em entrevista à “Revista Isto É” de 10/09/97, “em 1964 a CIA fez o golpe de Estado, numa conspiração entre o governo de Washington e os militares do Brasil, mais precisamente o Mal. Castelo Branco”. Por quê? “Para conservar estruturas oligárquicas e uma contra-força ao avanço da esquerda” (p.5).

⁵ **Populismo** – Para Lopez, o populismo consistiu num fenômeno político típico de uma era de transição para estruturas econômicas mais modernas, não só do Brasil como também de toda a América Latina. O populismo esteve normalmente associado a líderes do estilo de Cárdenas, do México, Perón, da Argentina, e Vargas, do Brasil. Política de Massas.

No caso brasileiro, o populismo começou a assumir contornos definidos depois da Revolução de 1930 e desapareceu virtualmente quando da queda da implantação do regime conservador, após o golpe de 1964. (in LOPEZ, Luis Roberto. História do Brasil Contemporâneo. 8ª ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1997).

Getulismo ou Vargasismo – “Imposto ao país de 1930 até 1945, e de 1951 a 1954, consistiu na primeira grande modalidade de política populista, que afastou a oligarquia e levou o Estado a intervir na economia e nas relações de trabalho, controlando o povo e levando o Brasil a uma fase de progresso, modernização e desenvolvimento social. Defendia um capitalismo nacional.”(ibidem)

⁶Com efeito, o golpe de Estado no Brasil teve início em 1889, quando da proclamação da República pelo Mal. Deodoro (Bandeira, 1997, p.83 in Toledo, Caio N de. Visões críticas do golpe).Tem-se aí o 1º golpe militar, ocorrendo posteriormente em 1930 (Lopez, pp. 62, 63, 98 e 107), 1945, 1954(Lopez, pp. 109 e 114) e 1964.

Naturalmente que o fato foi instigado e sustentado pela elite brasileira, proprietários de terras e empresários, subservientes do capital internacional. Por quê? Era a instalação de um regime com aval da classe média para realizar uma “modernização conservadora” (Toledo, 1997, p.44)⁷.

Conforme LOPEZ (1997):

O golpe que derrubou João Goulart foi articulado quando estruturas tradicionais se viram abaladas até os alicerces (a hierarquia militar, a propriedade da terra) e surgiu o medo real de que a questão política do desenvolvimento nacional extravasasse as regras impostas pelo modelo capitalista. O populismo, que começara questionando a necessidade de direitos para os que trabalham e propuseram um progresso econômico através da via nacionalista e intervencionista, poderia muito bem se transformar num instrumento ou numa etapa da contestação do próprio sistema em si.(p.114)

Como afirma Althusser, é a “reprodução da capacidade de perfeito domínio da ideologia dominante por parte dos agentes da exploração e repressão, de modo a que eles assegurem também ‘pela palavra’ o predomínio da classe dominante” (p.52)

E segue o pensamento do referido autor, enquanto afirma ser o exército um aparelho de Estado que assegura a submissão à ideologia dominante ou o domínio de sua ‘prática’(p.52). Por fim afirma que “o Estado é uma ‘máquina’ de repressão [...] onde o exército, intervém diretamente como força repressiva de apoio em última instância [...]” (Althusser, p.56).

Durante dois anos e meio de existência, o governo Goulart caracterizou-se por “uma intensa e prolongada crise econômico-financeira [...]; Constantes crises político-institucionais; ampla mobilização política das classes populares [...]; fortalecimento do movimento operário e dos trabalhadores do campo; crise do sistema partidário e um inédito acirramento da luta ideológica de classes” (TOLEDO, 1997, pp.31-32).

Jango era herdeiro de um “populismo nacionalista e reformista que estava levando a situação política brasileira a um clima de radicalização de posições. Havia de um lado os conservadores, financiados pelo capitalismo norte-americano e contando com o respaldo do apoio do Alto Comando Militar, [...] e de outro, os grupos que exigiam reformas sociais e nacionalistas e trabalharam para obter a difícil conscientização coletiva”. Assim é que o momento político era conturbado, com “divisões internas dentro da esquerda, inflação e instabilidades alarmantes. Como o governo já não controlava isso tudo, aproximou-se da ala

⁷ Com relação a essa modernização conservadora ver o entendimento de Otaíza de O. Romanelli em História da Educação no Brasil de 1930 a 1973. São Paulo: Ed. Vozes, 1984.

progressista, assinando, em comício público, em 13 de março, uma série de decretos determinando reformas radicais como a nacionalização das refinarias de Petróleo e a reforma agrária” (LOPEZ, 1997, p. 114), sendo esta a meta principal de Jango.

Contra essa política levantaram-se a UDN, o PSD e outros pequenos partidos, com objetivo de evitar as medidas de caráter popular do Presidente e defender os latifundiários. Foi a gota d'água para a conspiração oposicionista dos conservadores.

Nas reformas propostas por Jango, a burguesia nacional começa a perder espaço e não detém mais o poder dominante de forma única, isso porque o proletariado crescia significativamente, levando a direita a chamar o governo de Goulart de “república sindicalista”.

Na verdade, o que ocorria era uma “ameaça” ao controle da classe dominante sobre as classes subordinadas. Com isto, “a famosa aliança de classes que presidiu à estruturação capitalista do chamado sistema populista, começava a ser abalada por deslocamentos, tensões a que a própria expansão capitalista levava” (SINGER, 1997, p.26).

Ao analisar os fatos ocorridos no período 1961 a 1964, podemos compreender que embora a reforma educacional fizesse parte das Reformas de Base dos primeiros ministros do parlamentarismo republicano brasileiro, tais como: Santiago Dantas, Tancredo Neves (Chefe de Governo) e Celso Furtado que defendia reformas e planejamentos referentes à economia, somente foi assumida no governo de João Goulart sob o Regime Presidencialista.

Em contraposição, a direita, através dos defensores do poder de Estado para os interesses da indústria associada aos interesses do capital internacional organizou-se e não esperou para ver o resultado da política populista. Tratou de dar o golpe de Estado, e com isso, lançou o país numa ditadura ferrenha.

O chamado pacto populista rompia-se pela fragilidade, incapaz de bancar as forças da burguesia conservadora.

A direita unificou-se em organizações como o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES) e o Instituto Brasileiro de Ação Democrática (Ibad), financiada pelos Estados Unidos da América e outros organismos que se uniram para impedir as reformas sociais.

Na verdade, o golpe militar ocorrido no Brasil, como de resto ocorreu em outros países da América Latina, indica que teve o objetivo de barrar os governos populares (oriundos do populismo) que encaminhavam reformas de base e que foram desmontados pelos governos de Washington no contexto da guerra fria.

1.2 Após o golpe, a afirmação do regime pela força da lei

Segundo Sodré (1997, p.104 - 105), “a forma dos golpes é sempre a mesma [...], no entanto, o modelo no Brasil sofre uma modificação, pois as Forças Armadas tomam e instalam-se no poder, não o cedendo às forças políticas que as manipularam”.

Isso porque sofrem e participam das contradições que a sociedade brasileira atravessa ao longo do tempo. O autor argumenta que “no processo histórico há sempre uma heterogeneidade muito grande de acontecimentos”. Afirma também que “a fachada militar das ditaduras esconde seu conteúdo profundamente reacionário, o conteúdo que resultou da mobilização das forças mais retrógradas da sociedade brasileira”.

Mas, ainda segundo Sodré, isso tudo “deriva de problema histórico na nossa vida, que é o retardo da revolução burguesa no Brasil” (p.105).

Assim é que no dia 02 de abril de 1964, inicia-se o processo de posse do Presidente substituto, no lugar de João Goulart, deposto em 31 de março.

Conforme dito anteriormente, ao contrário das outras intervenções militares, desta vez não houve entrega do governo para os civis, fugindo dos interesses da elite dominante. E para isso, os militares procuraram afastar os opositoristas através de demonstrações de força e também com o poder judiciário, baixando os “Atos Institucionais” que levou, inclusive os colaboradores do novo regime a atuarem dentro dos limites estabelecidos pelo governo militar (1964-1967).

Era a chamada “Linha Dura” do golpe que assumia o poder institucional não deixando margem para uma reação ao regime instalado.

Após o golpe, era necessário mantê-lo. Para isto, atos com poder de lei foram escritos cassando os direitos políticos de vários cidadãos e cidadãs, bem como a prisão e perseguição aos acusados de subversão.

Os chamados AIs (Atos Institucionais) eram o instrumento jurídico do aparelho repressivo servindo para centralizar o poder instalado. O mais arbitrário dos AIs foi o de número 5, de dezembro de 1968, resultado de um confronto entre o Congresso Nacional e as Forças Armadas, onde estas marcam posição, endurecendo ainda mais o regime com o fechamento do Congresso, suspensão de direitos políticos e a cassação de mandatos (LOPEZ, 1997, pp.117-118).

Após os acertos entre golpistas escolheram o primeiro presidente militar, Castelo Branco que em uma de suas primeiras medidas nomeou o Sr. Flávio Suplicy de Lacerda,

antigo integralista, Reitor da Universidade do Paraná, à frente do Ministério da Educação. Um dos primeiros atos do mesmo foi denunciar o perigo de “certos livros”, estimulando a polícia e alguns capitães do exército a eliminá-los (BASBAUM, 1976, p.169).

Também sobre a organização universitária houve retaliações como nos fala Basbaum:

Foram particularmente atingidas as da Guanabara, São Paulo e Brasília. Esta última foi praticamente liquidada com a prisão, expulsão ou demissão de 90% do corpo docente, graças à ação revolucionária do Reitor Laerte Ramos de Carvalho que, por várias vezes chamou a polícia para ocupar o Campus Universitário. Duzentos e dez (210) professores pediram demissão, alguns em simples protesto, outros por solidariedade aos professores demitidos, entre os quais alguns de renome internacional. E não somente brasileiros. Também alguns professores estrangeiros, como o físico atômico Michel Paty, o arquiteto indiano Shan Jauveja, que aqui se encontravam a convite da universidade, foram presos (1976 p.171).

A UNE - União Nacional de Estudantes - foi suspensa e a 28 de outubro de 1964, extinta oficialmente pelo Congresso, sendo substituída pelo Diretório Nacional de Estudantes, com sede oficial em Brasília e para o qual todos os estudantes eram “obrigados” a votar (BASBAUM,1976, p.172, grifo do autor).

Em 1969 o governo, através do Decreto Lei 477 de fevereiro de 1969, com vistas à manutenção da ordem sócio-econômica, busca a contenção do protesto estudantil (SAVIANI, 1999, p. 83), o que foi aplicado exclusivamente ao corpo docente, discente e administrativo das escolas proibindo toda e qualquer manifestação de caráter político ou de protesto no âmbito das Universidades. Objetivava assim o governo a suprimir a pressão por “mais vagas” e “mais verbas”, objeto de passeatas, greves, etc... e também adiava a solução do excedente que reivindicava mais empregos e que havia ficado sem estudo e sem trabalho (ROMANELLI, 1984, p.226). Manutenção da ordem era o lema. E tudo em nome da democracia, diziam os governantes.

No entanto, democracia aqui é entendida pelos militares como participação restrita. Uma participação velada, monitorada, determinada. Nada de decisões coletivas e sim aprovação de propostas prontas.

E nesse contexto, o governo militar colocou em prática uma reforma do ensino que visava a formação técnica e o atendimento às novas exigências do capital.

Dáí a tentativa de afastar da população a conscientização política pela arte e educação, entre outras, impondo um novo padrão de sociedade através da força bruta. E isso ocorreu, justamente pelo novo modelo educacional que se instalou no pós-64 voltado para uma educação técnica dissociada da ciência, o que se reflete nas leis de ensino do período.

1.3 As reformas do ensino e a divisão do trabalho refletida no tecnicismo educacional dos anos 70.

Para que se analise o tipo de proposta pedagógica decorrente da Reforma do Ensino busca-se em Guiomar N. de Mello (1984), a idéia de que as reformas são decorrência do próprio pensamento liberal que constitui o ordenamento jurídico:

Seriam tentativas de resolver, dentro da matriz ideológica do liberalismo, contradições inerentes à própria escola e que de fato não são superáveis no âmbito do liberalismo porque não o são no âmbito da própria organização burguesa da vida material (MELLO, 1984, p. 10).

A autora analisa a reforma educacional tecnicista do período militar, que ocorreu após o modelo da chamada escola nova ou ativa, em oposição à escola tradicional de cunho objetivista e essencialista (MELLO, 1984, p. 14).

O modelo escolanovista começou a influenciar os professores no Brasil após o movimento de 1930 com os “pioneiros da educação” e o lançamento de obras que tratam da escola *comum e única*, obrigatória, gratuita e laica, além da co-educação.

Mas já havia aí, segundo a autora em questão, um cunho tecnicista dentro da proposta da escola ativa.

Durante o período de instalação do novo regime político no Brasil pós 1964, ainda existia a referida proposta, passando-se então a adotar a tecnologia educacional, isso porque, como afirmam Kuenzer e Machado (in MELLO, 1984, p.19), a baixa produtividade, expressa por baixos índices de satisfação da demanda escolar em relação ao total da população e pelos altos índices de evasão e repetência, era apresentada como um dos entraves ao cumprimento dos objetivos do capital.

A inadequação do sistema escolar era apontada tanto como responsável pela baixa qualificação da mão-de-obra, o que era entendido como causa da desigualdade de distribuição de renda, quanto pelo despreparo das massas para o processo político.

Outro aspecto apresentado pelas autoras é a questão da mão-de-obra necessária para abastecer as multinacionais e a reprodução no Brasil das relações de produção dentro da divisão internacional do trabalho, obedecendo aqui à fase monopolista (1984, p.30).

Para definir o termo tecnologia educacional toma-se por base o pensamento de Kuenzer e Machado (In Mello, 1984) que diz tecnologia educacional “representa a racionalização do sistema de ensino em todas as suas formas e níveis, tendo em vista sua

eficiência, medida por critérios internos de economia de recursos escassos”. Isto enfatiza os termos da empresa na escola tais como: eficiência, eficácia e produtividade.

Com o golpe civil-militar de 64, o modelo educacional escolanovista na sua proposta original, foi abortado, mas utilizado em alguns aspectos quanto ao princípio democrático liberal com base nas teorias de aprendizagem, especialmente de Rogers que tinha por proposta uma abordagem humanística.

Por esta abordagem, que considera a educação como a mais importante tarefa para a auto-realização do aluno enquanto pessoa, com vistas ao seu crescimento pessoal, não há uma visão de democracia como participação coletiva e sim como satisfação de interesses individuais.

Segundo Moreira (1983) na teoria Rogeriana as pessoas têm uma potencialidade natural para aprender e junto a esse princípio também a idéia de que a aprendizagem significativa é aquela em que a matéria de ensino é percebida pelo aluno como relevante para seus objetivos.

Para Rogers, o sistema deve facilitar a mudança e a aprendizagem. Assim a idéia de aprender a aprender que aparece nos pilares da educação da UNESCO⁸ hoje, já era propugnada na teoria de Rogers com a defesa da facilitação da aprendizagem.

Isso ainda aparece no discurso da escola, onde o professor é apenas um orientador e o aluno é o centro, onde o significante da aprendizagem está em certas qualidades atitudinais que existem na relação interpessoal entre professor e aluno (MOREIRA, pp.80 - 81).

Assim é que, associado ao processo histórico de adaptação da tecnologia educacional pós-escolanovismo, surgiu o tecnicismo como alternativa para atender a demanda da classe dominada e o desenvolvimento monopolista no país.

Para dar forma a esse projeto de educação encomendado sob interesse da burguesia internacional, em 26 de junho de 1964, a USAID e o MEC firmaram o primeiro acordo para um “Programa de Aperfeiçoamento do Ensino Primário no Brasil”.

Mas, no todo, os acordos atingiram os diferentes níveis de ensino. No seu período de vigência, ocorreram de 1964 a 1976, encerrando-se até 30 de junho de 1977. O valor total do acordo ficou em torno de US\$73.866.622,89.⁹

⁸ Disponível em http://www.unesco.org.br/noticias/opiniao/index_2003/pilares_educacao/mostra_documento. Acesso em 19/06/2006.

⁹ NOGUEIRA, Francis M. G. Ajuda externa para a educação brasileira: da USAID ao Banco Mundial. Cascavel: EDUNIOESTE, 1999. A autora realiza uma pesquisa detalhada sobre os acordos e os valores pagos pelo governo brasileiro à Agência Norte-americana.

A “ajuda” financeira dos organismos internacionais para a educação brasileira, especialmente da USAID, foram direcionadas para a ‘reciclagem’ de professores no Brasil e exterior, construção de prédios, compra de equipamentos e a “modernização” do Ministério da Educação e Secretarias Estaduais de Educação.

A organização dos termos de cooperação dos organismos nacionais e internacionais, dos empréstimos (altos) e doações (mínimas) concedidos ao Brasil, particularmente para a educação, visava tão somente “à reprodução e concentração do capital, nos moldes que convinham às condições internacionais do desenvolvimento” do modo de produção capitalista. Isso por que não implicava num projeto educacional que garantisse a preservação e a construção de uma cultura própria do país, mas uma cultura burguesa em que o homem é tornado recipiente, na visão de Gramsci.

A proposta educacional pós 64 para o Brasil, portanto, distanciava-se de um modelo de escola que privilegiasse a escola como lugar de construção de cultura como defende Gramsci, uma cultura próxima da vida e situada na história, cuja aquisição habilita o homem para interpretar a herança histórica e cultural da humanidade e definir-se diante dela, como nos diz Mochcovitch (1988, p.57).

E diz que para Gramsci , cultura é

Organização, disciplina do próprio eu interior, é tomada de posse da própria personalidade, é conquista da consciência superior, pela qual se consegue compreender o próprio valor histórico, a própria função na vida, os próprios direitos e deveres (...) O homem é sobretudo espírito, isto é, criação histórica, e não natureza. (Gramsci apud MOCHCOVITCH, 1988, p. 57)

Se tomarmos “cultura” através da antropologia, poderemos afirmar que cada sociedade possui o direito de se desenvolver de modo autônomo, não existindo uma teoria sobre a humanidade que possua alcance universal e que seja capaz de impor-se a outras, com base em qualquer tipo de superioridade (MARCONI & PRESSOTO, 2001).

A cultura se refere a toda produção simbólica, trazendo em si todas as contradições da sociedade, ou seja, toda relação entre capital e trabalho, entre dominante e dominado, ou seja, toda sociedade produz e vive numa determinada cultura que poderá ser de harmonia ou de conflitos, de imposição e de submissão.

No aspecto sociológico, a aquisição e perpetuação da cultura fazem-se por um amplo processo de educação que começa na família e se complementa na escola. Esta obedece a um

sistema, a uma organização previamente planejada (OLIVEIRA, 2002, p.135)¹⁰, portanto de uma imposição.

Já no aspecto filosófico e político, Gramsci analisa as ações da classe dominante e entende que o Estado apodera-se diretamente, sem o intermédio de organismos privados, dos meios de “modelar” a opinião pública (PORTELLI, 1977, p.33). E aí tomo novamente Althusser quando considera “o sistema das diferentes ‘escolas’ públicas e privadas como o AIE (aparelho ideológico do Estado escolar)” e o AIE cultural (a censura) numa combinação de todos os AIE (pp.62-64), pois:

São estes que garantem, em grande parte, a reprodução mesma das relações de produção, sob o “escudo” do aparelho repressivo de Estado. É neles que se desenvolve o papel da ideologia dominante, a da classe dominante, que detém o poder do Estado. É por intermédio da ideologia dominante que a “harmonia” (por vezes tensa) entre o aparelho repressivo do Estado e os Aparelhos Ideológicos do Estado e entre os diferentes Aparelhos do Estado é assegurada (pp.68-69).

O pensamento de Gramsci, o qual assumimos como referencial nesta pesquisa, no que se refere ao conceito de cultura é decisivo para a nossa compreensão da sua concepção de formação humana, ou seja, é parte de um processo complexo e contraditório de luta cultural em meio ao conhecimento histórico com tomada de consciência política.

Para Gramsci, o acesso à cultura promoveria um novo modo de ser do homem (operário) levando a uma nova forma de consciência. Isso promoveria a iniciativa e a autonomia intelectual da classe operária.

No entanto, ao realizar experiências, ampliou o conceito de cultura, defendendo-a como um bem universal de que todos os seres humanos são dotados intelectualmente, que inclui as dimensões: política, social e econômica do modo de viver.

A cultura, portanto, é composta de diferentes atores e instituições, como a escola, resultante da interação das concepções de mundo e sociedade desses atores, das práticas sociais e das posições que ocupam na estrutura da sociedade: homens e mulheres pela e na luta social.

Nesse sentido, há uma rede que comporta o compromisso político entre os que dirigem e os que controlam os dirigentes para a organização da cultura nos diferentes espaços e graus de desenvolvimento social.¹¹

¹⁰ OLIVEIRA, Pésio Santos de. Introdução à Sociologia. São Paulo: Ática, 2002.

¹¹ VIEIRA, Carlos Eduardo. Cultura e formação humana no pensamento de Antonio Gramsci. Educ. pesqui. [Online].jan./jun.1999,vol.25, nº 1 [citado 19/06/2006], p.51-66. Disponível na World Wide Web:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=>

Através da análise de Gramsci pode-se afirmar que as classes subalternas possuem um desenvolvimento crescente no aspecto cultural. Isso porque estariam buscando a qualificação e assim ocupando postos de direção e levando as camadas dos dominados a uma construção cultural que poderá se tornar hegemônica (PORTELLI, 1997, p. 126).

Também é preciso que se considere que as organizações não são, apenas um depósito de pessoas, mas um grupo em atividade e que estabelecem relações culturais.

Sendo assim, as organizações escolares entendidas como culturais, possuem uma peculiaridade própria que as distingue, pois podemos considerá-las minas de diversidade étnica e cultural. Para tanto, precisamos analisar as relações e os papéis que se estabelecem no interior da escola pública, escola esta que tem sido um instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis (Gramsci apud Mochcovitch, p.10), isso porque, segundo o autor, o aumento do número de escolas que preparam o profissional segue uma orientação que tende a eternizar as diferenças, em vez de transformá-las ou anulá-las.

Para Gramsci (1982, p.117) cultura se diferencia da chamada cultura humanista desenvolvida na escola de estilo tradicional destinada “a desenvolver em cada indivíduo humano a cultura geral ainda indiferenciada” assim como se distingue de todo um sistema de escolas “para inteiros ramos profissionais, ou para profissões já especializadas e indicadas mediante uma precisa individualização”.

A divisão fundamental da escola em clássica e profissional era um esquema racional: a escola profissional destinada às classes instrumentais, ao passo que a clássica destinava-se às classes dominantes e aos intelectuais(...). A crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades intelectuais (GRAMSCI, 1982, p. 118).

Para Gramsci as relações sociais e as condições sociais previamente determinadas é que caracterizam o trabalhador e a escola serviria para elaborar os intelectuais de diversos níveis para prepará-los no complexo mundo cultural.

Um outro sentido de cultura é o modelo analisado por Cruz et al quando esta afirma que:

A cultura organizacional sendo utilizada como mecanismo de controle pelas escolas e empresas, sendo usada como estratégia de cooptação, sedução e de persuasão, que busca o consenso, a harmonia, lançando mão de técnicas de padronização, de uniformização de comportamentos, atitudes que dificultam ou inviabilizam a crítica, os questionamentos, as posições contrárias às estabelecidas (In OLIVEIRA, 2005,p. 70).

Nesse sentido é que o modelo educacional implantado no Brasil com sucesso para os interesses do capital internacional, não poderia deixar de ser aquele determinado pelo próprio capital, e que segue essa concepção de cultura organizacional.

A orientação técnico-pedagógica, inclusive a formação dos “orientadores educacionais”, dava-se dentro da linha psicologista de adaptação do aluno ao novo modelo implantado.

Para Arapiraca “não há como exercer qualquer atividade de cooperação senão pelos mecanismos da ideologia dominante que, em última instância, são provenientes dos países detentores do capital” (1982, p. 81).

Para entender a política de desenvolvimento acordada entre o MEC e as agências de desenvolvimento dos EUA, acima referida, torna-se necessário entender que por trás disso está a Doutrina Trumann. Uma “ajuda” aos países participantes na aliança da vitória na 2ª guerra mundial, traduzida na “Aliança para o Progresso” do Presidente John Kennedy dos EUA, que indicou as linhas de sustentação da chamada política norte-americana para o desenvolvimento econômico.

Essa política era um projeto de desenvolvimento alicerçado na “liberdade e no progresso” para os países subdesenvolvidos alinhados com a política econômica de Washington.

Pautada na "teoria do capital humano"¹², a política educacional do Regime Militar no Brasil atendeu aos interesses econômicos do liberalismo colocando a educação num processo de subordinação aos interesses do capital internacional e, portanto, subordinada diretamente à produção, ocorrendo, assim, o êxtase da aplicação de princípios da economia à educação.

O II Plano Setorial da Educação, Cultura e Desporto (1974-1979), é exemplo disso, pois prescrevia a receita do Banco Mundial para os países subdesenvolvidos: formação profissional extra-escolar, educação rural, educação não-formal, educação à distância, ênfase no uso de recursos tecnológicos, entre outros, com vistas a incorporação de grupos marginalizados ao processo de desenvolvimento.

De certa forma parte das reformas de ensino no período da ditadura militar foram balizadas por recomendações de agências internacionais e relatórios vinculados aos Estados Unidos como o Relatório Atcon e o Relatório Meira Mattos do Ministério da Educação.

¹² Atendendo ao que Ianni desenvolve na obra Marx (1988) em que afirma existirem duas características que distinguem, desde o primeiro instante o regime capitalista, qual seja o caráter predominante de mercadoria e lucro obtido com a mais valia, e nesse sentido, tudo se mercantiliza e vira lucro para o capitalista. Também Frigotto (1984) mostra que a Teoria do Capital Humano revela o homem da classe trabalhadora como aquele que no interior do processo produtivo recebe e investe na educação como formação para o mercado.

Incorporavam compromissos da Carta de Punta Del Leste (1961) e do Plano Decenal da Educação da Aliança para o Progresso. Eram os acordos MEC-USAID que tinham nos intelectuais orgânicos do regime, como o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais e o Instituto Brasileiro de Ação Democrática, as bases de apoio para o regime.

As reflexões serviram para uma perspectiva economicista em educação, confirmada pelo Plano Decenal de 1967. O planejamento da educação tornara-se coisa de economistas e a educação se transformava em negócio, no qual empresas privadas envolveram-se cada vez mais com a educação, aproveitando incentivos e subsídios.¹³

Assim, tivemos a Lei 5.540 de 28 de novembro de 1968 e o Decreto-lei nº 464 que tratava de regulamentar a reforma universitária¹⁴.

A Reforma do Ensino Superior apontou para a departamentalização da Universidade, extinção da cátedra, fragmentação do conhecimento e incentivo a especialização (criação de muitos cursos) por profissão, ou seja, dentro da formação inicial a especialização restrita a determinada área. (SAVIANI, 1999, p. 83).

O que podemos depreender é que havia dois objetivos básicos do governo militar durante o período denominado de milagre econômico. O primeiro era o de assegurar a ampliação da oferta do ensino fundamental para garantir a formação e qualificação mínima para inserção de amplos setores da classe trabalhadora em um processo produtivo ainda pouco exigente. O segundo, de criar as condições para a formação de uma mão de obra qualificada para os escalões mais altos da administração pública e da indústria e que viesse a favorecer o processo de importação tecnológica e de modernização que se pretendia para o país.

O que Arapiraca chama de “relação circular de dependência”, onde o chamado “custo operacional para serviços da ajuda é, em muitos casos, superior à quantia recebida” como afirma o Relatório Pearson¹⁵,

O Relatório que citado por Arapiraca diz “na realidade, cada cem dólares gastos em assistência técnica provavelmente representam só vinte dólares em transferência de moeda estrangeira para os países anfitriões” (1982, p. 90).

Numa visão conformista e passiva, o cidadão é visto como mão-de-obra para o mercado e, portanto, a função da escola é qualificá-lo para o mesmo.

¹³ BARCELLOS, Jorge. As Políticas Educacionais no Brasil:apontamentos para sua história. Disponível em [www.pesquisa google](http://www.pesquisa.google). p. 1. acesso em 06/04/2006.

¹⁴ Ver também ROMANELLI, op.cit.p.228 e M^a Abadia da Silva (2002, p. 66-67).

¹⁵ Relatório da Comissão de Desenvolvimento Internacional instituído por Robert McNamara, então presidente do Banco Mundial e que resultou numa avaliação das “conseqüências de vinte anos da assistência para o desenvolvimento”. O grupo que elaborou o referido relatório trabalhou de novembro de 1968 a outubro de 1969.

Frigotto (1984) confirma esta posição, quando afirma:

Assim como na sociedade capitalista os produtos do trabalho humano são produzidos não em função de sua “utilidade” mas em função da troca, o que interessa, do ponto de vista educativo, não é o que seja de interesse dos que se educam, mas do mercado. Neste contexto o ato educativo, definido como uma prática eminentemente política e social, fica reduzido a uma tecnologia educacional.(p.73)

Em 1971, com a reforma do ensino básico, transformado em 1º e 2º graus, proposto pela Lei 5.692, tem como fundamento os mesmos objetivos que deram rumo à reforma universitária apresentada como instrumento de desenvolvimento e progresso social.

Além do movimento de idéias contrárias a este projeto também foram levadas em consideração as condições mínimas das escolas em recursos físicos e humanos para promover a nova proposta.

Com isso as escolas públicas passaram a ministrar, em condições precárias, um ensino de baixo nível técnico e as escolas privadas voltaram-se predominantemente para cursos que não exigiam grandes investimentos financeiros em laboratórios e materiais, tais como: contabilidade, Magistério do 1º grau e secretariado (FONSECA, 2000, pp. 22-23).

O mais grave é a formação rápida e superficial facilitada com a instalação de cursos noturnos organizados para atender basicamente a classe trabalhadora, mas o que se tem na prática é a falta de objetivos na formação.

O que se vê é o “acesso ao saber restringido, uma vez que a formação geral do educando foi preterida em função da concepção que vincula preparação para o trabalho com formação específica” (FONSECA, 2000, p.24).

Temos de lembrar que, no modo de produção capitalista, ninguém ajuda a outro graciosamente. Os países desenvolvidos submetem os subdesenvolvidos a determinados programas para que estes sim “ajudem” aqueles.

E também é preciso que se esclareça que “embora a ciência econômica considere três tipos de inovações possíveis, apenas as inovações que poupam trabalho e usam mais capital é que são relevantes”, pois conforme Arapiraca “o capital só pode multiplicar-se sendo trocado pela força de trabalho do operário assalariado”. Isso porque “a força de trabalho do operário assalariado só pode ser trocada pelo capital, aumentando-o, reforçando o poder de que ela é escrava” (1982, p. 90).

No capitalismo o dono dos meios de produção (capitalista), busca no trabalhador não um “parceiro”, mas uma mercadoria, na medida em que é trocada a força de trabalho por salário (o necessário para a sobrevivência).

Neste contexto a formação do trabalhador recebe pouca importância, por ser uma mercadoria de pouco valor. E enquanto mercadoria de pouco valor, a formação dada pelo regime militar ditatorial, foi estabelecida em duas reformas do ensino. A Reforma do Ensino Universitário (Lei 5.540 de 1968) e a Reforma do Ensino Básico (Lei 5.692 de 1971)

O trabalhador vende sua força de trabalho como mercadoria, na expectativa de que um dia se torne um capitalista também, mas, segundo Khói (*apud* ARAPIRACA, 1982, p.58) “o homem cria o capital, (enquanto) o capital não consegue criar o homem”.

No Ensino Médio, com a reforma imposta, se instalava uma política de contenção da demanda para a universidade, operacionalizada com a instalação da Educação Profissionalizante (técnica).

Para (SILVA, 2002, p. 67), com a política educacional organizada para garantir os interesses do capital internacional, “a escola pública distancia-se cada vez mais de sua função e significado enquanto instituição social formadora de cidadãos livres e autônomos”. Isso porque está “assentada sobre estruturas capitalistas, sem ações conjuntas que a fortaleçam e os sujeitos que a viabilizem”, o que impede que haja continuidade dos projetos anteriores ao golpe.

Após o golpe de 31/03/64, foram barradas todas as formas de organização de alternativas educacionais ao modelo de dominação estrangeira do capital internacional já existente como o Movimento de Educação de Base (MEB) e os Centros de Cultura Popular (CCP) da União Nacional de Estudantes (UNE), onde os estudantes e professores como Paulo Freire desenvolviam propostas de uma pedagogia da conscientização, de cunho político-ideológico de desalienação e resistência ao capital. Cortadas estas iniciativas agravaram-se os problemas sociais brasileiros, justamente pela adaptação do governo ao modelo econômico dominante.

Nessa temática, Freitag (1980) e Frigotto (1984), focalizam a lógica economicista que influenciou a administração da educação brasileira nas últimas décadas, revelando o homem e a mulher da classe trabalhadora como um “agente no interior do processo produtivo que recebe e investe na educação como formação para o mercado” (FRIGOTTO, 1984).

Ao analisar esse processo histórico, torna-se necessário buscar o conceito de capital que pode ser definido como um conjunto de bens e uma importância em dinheiro a partir dos quais é possível obter, posteriormente, rendimentos para satisfazer necessidades, o que, para Marx “só é possível considerar capital os bens produtivos, que geram receitas, independentemente do trabalho realizado por seu proprietário”.¹⁶

Nesta dinâmica do capital, Freitag (1980, p. 74) fala da extrema concentração de renda e na criação de uma faixa de consumidores de alto poder aquisitivo e com capacidade praticamente ilimitada para absorver bens de consumo, principalmente duráveis, produzidos pela indústria nacional e pelas empresas multinacionais aqui instaladas.

Nesta perspectiva, a educação se coloca como capital para os interesses dominantes, através da idéia de educação como investimento. Isto se justifica através da Teoria do Capital Humano, desenvolvida por T. Schultz, enquanto defensor da educação como “investimento em sua própria capacidade futura de ganhar” (p.86)¹⁷, o que já foi abordado anteriormente.

É a idéia que se formou e se espalhou pelo mundo ocidental, de que a educação é assim concebida como um instrumento econômico indispensável ao desenvolvimento, ao progresso. Assim, quem estuda mais, consegue uma boa educação, investe em capital humano.

As críticas a esta teoria são muitas, visto o sentido de adestramento dado à educação, ou seja, formação para o trabalho, onde a escola prepara basicamente mão-de-obra para o capital e, com isso dará mais lucro aos donos dos meios de produção: o capitalista.¹⁸

Segundo Bianchetti (1999, p. 94):

Essa teoria incorpora em seus fundamentos a lógica do mercado e a função da escola se reduz à formação dos “recursos humanos” para a estrutura de produção. Nessa lógica, a articulação do sistema educativo com o sistema produtivo deve ser necessária. O primeiro deve responder de maneira direta à demanda do segundo.

Freitag (1980), ao analisar as leis da Reforma do Ensino Universitário e a da Organização do Ensino de 1º e 2º Graus vê o grau de autoritarismo expresso na imposição das mesmas, e procura traçar um paralelo com a Lei 4.024/61, pois acredita que a mesma, inserida na estrutura capitalista, já estava incorporada à Teoria do Capital Humano de uma forma mais dissimulada.

¹⁶ Disponível em <http://economia.br.net/teoria/escolas/capital.html>. Acesso em 05/01/2006

¹⁷ “Custos da educação” deste autor in PEREIRA, Luiz (Org.). Desenvolvimento, trabalho e educação. São Paulo:Zahar, 1974. p. 86-99.

¹⁸ BLAUG, Mark. Introdução à Economia da Educação; Tradução de Leonel Valandro e Volnei Alves Corrêa. Porto Alegre, Globo, 1975.

Para Freitag a LDB/61 -Lei 4.024/61- já encaminhava os filhos das classes alta e média para o nível superior, buscando formar a “futura elite dirigente”. Segundo a autora “a escola brasileira (baseada na LDB/61), não só reproduz e reforça a estrutura de classe, como também perpetua as relações de trabalho que produziram essa estrutura, ou seja, a divisão do trabalho que separou o trabalho manual do trabalho intelectual e que foi assimilado muito bem pela escola” (p.66).

Na mesma posição, Saviani (1999, p.116), também estabelece uma relação entre a Lei 4024/61 e as leis do golpe de 64. Segundo ele a Lei nº 5.692/71 completa o ciclo de reformas educacionais destinadas a ajustar a educação brasileira à ruptura política perpetrada pelo referido golpe.

Essa identidade entre ambas as leis é para Saviani, uma relação de “continuidade da ordem socioeconômica de que foi avalista” o movimento civil-militar de 1964.

Mas é preciso, também, concordar com o autor aqui citado, de que apesar de haver essa relação de identidade e continuidade, ocorreu deveras uma ruptura na estrutura e funcionamento do sistema de ensino brasileiro.

Essa ruptura de que fala o autor é com referência à forma e opção política em que se deveria organizar e funcionar a educação. Para tal, a concepção liberal cedeu espaço para o tecnicismo. Isso significou a defesa da quantidade em detrimento da qualidade, da expansão sem critérios, o que aponta para as tantas medidas tomadas na reforma voltadas para uma preocupação apenas com o aprimoramento técnico, voltado para a eficiência e produtividade em busca do máximo de resultado com o mínimo de dispêndios (SAVIANI, 1999, p. 119).

Nesta ótica, a ruptura apontada atende às necessidades surgidas com a crise do capitalismo dos anos 70 devido à “mutações intensas, econômicas, sociais, políticas, ideológicas”, etc e que levará à “reestruturação do capital” numa nova organização da produção, embasado no chamado Taylorismo e Fordismo.

A partir destes modelos de organização empresarial, a produção que passava a ser estrutura num aumento de produtividade às custas da aceleração, do aproveitamento máximo de tempo na chamada homogeneização e verticalização da estrutura (ANTUNES, 1999, p.35-36), atendia a uma organização que passou a valorizar o trabalho “parcelar e fragmentado, na decomposição das tarefas”, implementado nas indústrias, principalmente de automóveis e transportada para o sistema de ensino público.

Assim, a estrutura autoritária vigente no país, no caso da reforma universitária, feita em gabinete sem consultar a sociedade civil e, com princípios contraditórios, determina “a

racionalização das estruturas e dos recursos e a democratização do ensino...” (FREITAG, 1980, p.84).

Segundo a autora:

A rede oficial do ensino superior passou a funcionar como centro de treinamento da força de trabalho eficaz requerida pelo núcleo dinâmico da economia dependente. Os estudantes que a freqüentam se recrutam das classes alta e média alta, cooptadas pelo modelo econômico da internacionalização do mercado interno. A rede particular passou a ser o receptáculo dos pretendentes a um título universitário, provindos em sua grande maioria da classe média baixa e da classe baixa e começou a treinar estes contingentes de alunos em áreas que não teriam aproveitamento imediato no mercado de trabalho, voltado para os interesses do setor dinâmico da economia dependente. Os profissionais formados por esta rede viriam a ser empregados no setor tradicional dessa economia (1980, p. 135).

Freitag afirma que “as funções que a escola formal oficial não conseguem desempenhar [...] são plenamente satisfeitas pela rede particular de ensino supletivo e superior” colocando a educação nas leis do mercado e “essas funções se realizam através justamente daqueles mecanismos e estruturas que a política educacional oficial procurava aniquilar [...]”, ou seja, uma educação pública voltada para responder às necessidades do cidadão brasileiro.

Constata, ainda, pelos documentos oficiais da época, como por exemplo, na normativa do vestibular, que a rede oficial cria a necessidade do funcionamento do ensino particular para poder realizar de fato as tarefas que o legislador e o planejador educacional lhe reservam, qual seja, a de formar uma pequena elite, política e tecnicamente treinada, que assuma posições de direção nas três instâncias da sociedade excludente.

Temos de ter presente que a Reforma do Ensino na Educação Universitária se deu com o aumento da demanda e a crise instalada no período 64/68. O governo brasileiro obteve da AID através dos programas de ajuda uma proposta de reforma voltada para estratégias de treinamento de pessoal, aumento de recursos materiais e a reorganização do currículo com vistas ao treinamento de mão de obra para o desenvolvimento do mercado.

Segundo Romanelli (1984, p. 204) a ajuda internacional para a educação privilegia muito o ensino superior e nas sociedades em fase de modernização, favorece as camadas mais altas da população, além de oportunizar o controle da educação pelos órgãos centrais de governo com a perda de autonomia da Universidade e também pela hierarquização e compartimentalização de ocupações e achatamento de níveis salariais.

Essa reforma servia de justificativa para a crise na educação que acontecia no país como resultado da aceleração do ritmo de crescimento da demanda efetiva de educação em

função da implantação da indústria de base que criou certa quantidade de novos empregos e, com isto, a deterioração dos mecanismos tradicionais de ascensão da classe média.

Assim, a reforma educacional serviu para atender a política e a economia no sentido de introduzir o Brasil na esfera de controle do capital internacional e para fazer uma modernização dependente e conservadora.

Diante disso, o taylorismo e o fordismo que têm como cerne a idéia da divisão do trabalho, se traduzem na educação no modelo de gestão da escola e se concretiza, tanto na estrutura curricular como na formação de especialistas em todas as áreas do conhecimento, conforme leis da reforma educacional.

Na educação básica, naquele momento denominada de 1º. e 2º. Graus, dá-se, da mesma forma, acrescida de profissionais especialistas em conteúdos e especialistas para as funções técnicas da educação colocando a escola num modelo de organização empresarial.

Isto ocorre oficialmente através das reformas realizadas no setor educacional ao final da década de 1960 e início dos anos 1970, com a criação de um “Grupo de Trabalho” instituído pelo então Presidente da República o General Emílio Garrastazu Médici através do Decreto nº 66.600, de 20 de maio de 1970.

Dentre os aspectos de que trata a 3ª parte do relatório do Anteprojeto de Lei, encaminhado pelo GT ao Ministro da Educação, Coronel Jarbas Passarinho, em 14 de agosto de 1970, aparece a previsão do Serviço de Orientação Educacional e, na 5ª parte a formação e regime de trabalho dos professores e *especialistas...* (SAVIANI, 1999, p.106).

A relação que se pode fazer do taylorismo/fordismo/fayolismo com a escola pública, é justamente pela subordinação desta aos princípios econômicos e de mercado através da sua administração escolar que acaba reproduzindo e reforçando o discurso de empresa que trabalha com a perspectiva da racionalização, produtividade, competitividade e seleção, conforme encontramos na empresa, para o que os especialistas técnicos em educação vão ser instrumentos desta organização na escola.

Esse tipo de organização escolar voltada para os princípios da empresa teve lugar durante o governo da “tecnocracia militar” (SILVA, 2002, p. 183), onde os princípios da centralização dos processos decisórios, do autoritarismo e da dominação foram os instrumentos políticos do Estado para assegurar a estabilização econômica e as reformas impostas no plano econômico e social.

Com este objetivo é que as Leis 5.540/68 e 5.692/71 instituíram a departamentalização, a matrícula por disciplina, o curso básico, a institucionalização da pós-graduação, a setorização dentro da escola onde o diretor é o chefe, o supervisor o fiscal, o

orientador o que adapta o aluno ao processo. Nesta ótica, os profissionais da educação perdem a visão do todo e se concentram em partes do trabalho seguindo a lógica da divisão social do trabalho que se coloca na gestão escolar. Assim a escola cumpre as regras do mercado, tanto por sua organização, como por seu projeto pedagógico voltado para a profissionalização.

Fonseca (2000, pp.21-22), ao analisar o art. 5º da Lei 5.692 e as mudanças ocorridas com base na Constituição de 1967 verifica:

Isto representa que a prioridade do ensino de 2º grau passa a ser a formação específica capaz de capacitar mão-de-obra para o trabalho, em detrimento de uma educação integral com ênfase na formação geral do educando. Esta formação profissionalizante, de acordo com a lei, no ensino de 2º grau deveria ser realizada pelas escolas, em cooperação com as empresas e tendo em vista as necessidades do mercado de trabalho local e regional. Esta medida torna compulsória a profissionalização técnica em nível médio, praticamente eliminando dos currículos de 2º grau a parte de formação geral, especialmente da área de Ciências Humanas.

No entanto, a autora reúne informações acerca das resistências à implantação da profissionalização em detrimento do caráter propedêutico e mostra que tanto no campo como na cidade as pessoas não concordavam com a proposta. Nem mesmo os empresários aceitaram as mudanças.

Com isso, a educação brasileira tomou outro rumo, sendo dada importância fundamental para adaptar o sistema educacional aos requisitos do capital. Para tal, a atenção administrativa foi dada à expansão do ensino superior e aos cursos profissionalizantes do 2º grau, já citado.

Segundo Maria Abádia da Silva:

a expansão das matrículas tornou-se preocupação estratégica, principalmente quando os problemas sociais e educacionais pareciam aumentados, sem que se registrasse qualquer benefício. Depois da intervenção política no continente africano, rapidamente, dirigiram os olhares para a expansão das matrículas, na década de 1970, na América Latina. Controlar a expansão das matrículas, discernir os problemas, propor medidas, induzir políticas e estratégias de menor custo eram medidas necessárias (2002, pp. 63-65).

A autora nos esclarece ainda a respeito dos motivos da expansão do ensino o que levamos a fazer um fechamento desse entendimento:

A primeira crise do petróleo (1973), a teoria do capital humano e a elevação dos índices de exclusão foram elementos que permitiram ao Banco Mundial, em 1975, intervir nas políticas dos países capitalistas devedores, com exigências para os empréstimos e financiamentos para os programas de alívio da pobreza e prescrevendo políticas para a educação pública. Subjacente à macro-política econômica, o Banco Mundial induzia à direção certa a compressão do papel do

Estado, o pagamento da dívida externa e a abertura dos mercados ao circuito competitivo. Para a educação, a concepção fixada foi a de investimento industrial, expressa na racionalização dos custos, na política da concorrência e da competitividade e na abertura de mercado para a educação privada, para empresários de equipamentos técnicos, de informática e do livro didático. (p.65)

No quadro histórico da conjuntura da época, o que se percebe foi a criação de escolas técnicas, a seleção de alunos, mediante o vestibular e o tipo de escola a ser ofertada para a população através da Lei 5.692/71 que, tendo como princípio a profissionalização compulsória, elege um modelo de escola voltado para o cumprimento deste princípio. Neste quadro, se criaram as escolas polivalentes voltadas para a sondagem de aptidões (1º grau) e o ensino médio profissionalizante. O fracasso desta escola foi alvo de protesto social nos anos 80.

Em função disso, em 1981, através do Parecer 860/81 regulamentado na Lei 7044/82, alterações à Lei 5.692/71 são propostas, retirando a *obrigatoriedade das predominâncias da parte de formação especial sobre a educação geral, no ensino de 2º grau* (FONSECA, 2000, p. 23).

Assim, em 1982, o MEC conseguiu, através da Lei nº 7.044, a retirada da obrigatoriedade da profissionalização, enquanto introduzia a Preparação para o Trabalho - PPT – a ser desenvolvida através de projetos e, assim, mantém o mesmo espírito de formação para o trabalho na escola (PEREIRA, 1993, p.1).

Surgem então as matérias relativas ao núcleo comum e à parte diversificada, ocorrendo a formação massificada e a ilusão de preparação para o vestibular.

Para a referida autora:

Com a lei 7044/82 que retira a obrigatoriedade da “qualificação para o trabalho” e introduz a “preparação para o trabalho” em caráter obrigatório, não só para o 1º e 2º graus mas, também para os cursos profissionalizantes, é proporcionada a oportunidade de alterar a estrutura político-pedagógica da educação (...). Isto é possível pela implicação da categoria “trabalho” tomar uma nova dimensão na lei 7044/82. Enquanto na Lei 5692/71, o trabalho é entendido como estrita formação de mão de obra para o imediatismo do mercado, a Lei 7044/82, interpretada pelo Parecer 170/82 CFE e, sob a luz deste, no RS, pelo Parecer 1000/84 CEE, coloca o trabalho como referencial de compreensão da realidade. Isto altera, substancialmente, o enfoque dado ao conhecimento na escola (1993, p. 1).

Esta mudança, no entanto, promove alterações curriculares superficiais oportunizando educação geral para os que pretendem continuar seus estudos em nível superior e a profissionalizante para os mais pobres mantendo o espírito tecnicista da escola. Neste contexto se ampliam as Faculdades privadas de formação de professores dando oportunidade

ao aluno trabalhador cursar o ensino superior, mesmo que em cursos de curta duração, o que para Maria Abadia (2002) significa “as marcas da perversidade da política de equilíbrio forçado entre formação escolar e a formação para o trabalho...” (p.65).

A modernização defendida pelo governo golpista com aval da elite se dá com a proliferação de Universidades e a criação de faculdades isoladas, para atender ao novo padrão de segurança e desenvolvimento dependente do grande capital monopolista internacional, ávido de investimentos lucrativos (SILVA, 2002).

Nesta mesma ótica, afirma Maria Abadia da Silva (2002, p. 122-123) que, durante o regime militar tecnocrático “a política macroeconômica voltada para a internacionalização (...), dependente dos financiamentos externos para fortalecer o setor industrial estatal e privado nacional”, implementa uma proposta educacional em atendimento as metas desses setores.

Ocorreu então a divisão da educação com escolas públicas que não formam mão-de-obra para o mercado, dando espaço para o sistema *sss* (*SENAI, SENAC, SENAR*), sendo que estas criadas nos anos 40 para atender ao imediatismo do mercado de trabalho manual, não atentam a preparar o cidadão em sua plenitude.

Proliferam-se neste período as escolas particulares e a indústria de cursinhos pré-vestibulares que preparam uma camada da sociedade (os jovens das classes média e alta) que procuram as profissões de maior destaque oferecidas em Universidades, tais como: Direito, Medicina, Odontologia, engenharias, etc (COLARES, 2003, p.42-43).

É a montagem e remontagem do sistema educacional na realidade do mundo periférico, atendendo ao movimento do capital.

Um grande número de alunos oriundos das camadas pobres não almeja curso superior, por falta de condições para permanência, embora o direito ao acesso à escola tenha sido ampliado e o número de matrícula nos diversos níveis de ensino tenha aumentado, consideravelmente, desde a pré-escola até a pós-graduação.

O que se vê é o “acesso ao saber restringido, uma vez que a formação geral do educando foi preterida em função da concepção que vincula preparação para o trabalho com formação específica” (FONSECA, 2000, p.24).

A autora discute o objetivo do governo em negar a formação geral e retalhar as humanidades. Trata-se dos “propósitos do poder; no ideal do Conselho de Segurança Nacional, que agia no sentido de controlar e reprimir as opiniões e os pensamentos dos cidadãos, de forma a eliminar toda e qualquer possibilidade de resistência ao regime autoritário” (p.25).

Surgiu, com isso, a hierarquia entre as disciplinas, onde a área de Linguagens (Língua Portuguesa, Educação Física) e a área de Exatas (matemática, física e química) assumem o time de 1º escalão, ocorrido pela questão dos cursos de licenciatura curta, autorizados através do Decreto-lei nº 547, de 18 de abril de 1969 e que visava a habilitação acelerada de profissionais de outras áreas que poderiam mediante atualização didática trabalhar como professor (disposições gerais e transitórias de LDB 4.024/61).

Para a autora em estudo:

O mais preocupante, certamente, foi a **descaracterização dos profissionais que cursaram licenciatura curta**, sendo um resultado da ‘dimensão econômica da educação, encarada como investimento, geradora de mercadoria (conhecimentos) e mão-de-obra para o mercado’. Ou seja, um interesse meramente mercadológico que se espalhou nas instituições de ensino superior do setor privado e que limitou os professores a atuarem apenas no 1º grau (FONSECA, 2000, p. 26-27)

Embora após a lei 7044/1982, quando retira a compulsoriedade da profissionalização e oportuniza à escola reorganizar sua proposta pedagógica, o resgate das Ciências Humanas representadas pela História, Geografia, Filosofia e Sociologia, continua sendo preterida e, com escassez de recursos humanos devido à desvalorização da licenciatura em humanidades, herança da reforma do ensino do período militar.

Isso porque a habilitação específica e a formação técnica, aligeirada, oferecida aos profissionais da educação estava embasada em uma teoria geral da administração e esta foi sendo acoplada na escola, e deixou suas marcas, ainda hoje, nos quadros de pessoal das escolas.

É importante frisar que, neste contexto, o Banco Mundial transformou-se em uma instituição formuladora de políticas para a educação, induzindo, setorialmente, o ritmo e a direção almejada e subordinando a educação à racionalidade dos procedimentos econômicos.

Para isso, a descentralização anunciada como uma concessão democrática era proposta pelo Estado Militar dentro de uma visão tecnocrática.

A pedagogia tecnicista introduzida ao final da década de 1960, posterior aos métodos e propostas do escolanovismo, se deu pelas condições e problemas postos pela etapa de desenvolvimento capitalista de um país periférico e dependente da exploração capitalista internacional (Kuenzer e Machado, 1984, p. 30).

Do exposto, pode-se dizer que o regime militar afirmou a importância da educação e buscou adaptar o sistema educacional brasileiro aos requisitos do rápido crescimento econômico. Para isso instituiu as reformas nos cursos primário e secundário em 1971:

extensão da escolarização primária compulsória de quatro para oito anos, com eliminação do exame de admissão ao curso ginásial e uma profissionalização de todo o currículo secundário, visando a conter a demanda por matrículas nas Universidades (PLANK, 2001, p.70-71), o que não deu certo, pois a profissionalização imposta a todos os currículos foi um fracasso e a demanda por curso superior ampliou-se.

Ocorreu com isso uma seletividade escolar, ou seja, educação domesticadora em nível (fundamental e médio) para a maioria da população (pobre/carente) e o ensino superior excludente e de elite para outra parcela (classe média e alta) numa forma de manter a acomodação social e abafar os movimentos em prol da educação, sem que houvesse um questionamento do modelo educacional que se implantava no país, especialmente por parte do professorado da escola básica, que introduzia em sua prática, por força da legislação e dos especialistas técnicos da educação, o tecnicismo pedagógico que tem no aprender a fazer, sua mais marcante característica, associada à burocracia escolar.

O que se pode depreender é que com a reforma imposta pelas leis do período militar, a estrutura dos antigos cursos clássico e científico foi irremediavelmente destruída e se reflete ainda hoje seu propósito, com uma ação pedagógica que visa atingir uma camada privilegiada da sociedade que se prepara para o ingresso na Universidade que então o profissionaliza dentro do espírito da estrutura departamental criado pela Reforma Universitária de 1968, ao passo que para a classe desprivilegiada, a dos trabalhadores e filhos destes, dos sem tetos, sem emprego, etc. o que sobra é um ensino desqualificado mantendo sua situação de classe social, independente de vontade particular do aluno.

Realizar um estudo na área da educação requer uma compreensão das políticas e das condições históricas em que tais foram propostas para a sociedade. Assim é que de forma objetiva procura-se identificar o que estava oculto na chamada descentralização administrativa proposta pelo Estado militar.

1.4 Autoritarismo e Democracia – a exclusão na descentralização proposta pelo Estado

A elaboração e aprovação da legislação educacional dos Acordos MEC/USAID, adaptando a sociedade brasileira ao novo pensamento burocrático de Estado representa, na verdade, o controle das relações sociais que passam a estruturar o processo produtivo na visão tecnicista.

Teve início, nesse período pós Reforma do Ensino, um processo de descentralização de responsabilidades, colocando a comunidade, através dos CPM's¹⁹ como órgão arrecadador de recursos para a manutenção física e até mesmo a ampliação de prédios escolares. Neste processo, também acontece um incentivo à municipalização do ensino. Com isso, o Estado retirava-se da responsabilidade de assumir o ônus da educação no seu todo colocando a comunidade neste compromisso.

Em contrapartida ocorria um aumento de matrículas na educação básica e falta de qualidade no processo ensino-aprendizagem, o que se identificava com a política neoliberal de redução de recursos públicos para atender a totalidade da população escolarizável. Com isto, se amplia a quantidade, mas se reduz a qualidade da educação.

Isto condiz com a proposta do Plano Setorial de Educação 1975/79 quando defende:

A necessidade de democratizar o ensino em termos de expansão de matrículas, na conjuntura atual, levou o governo a uma opção do maior alcance. Entre a decisão de se criar um sistema educativo de alto padrão, mas de capacidade restrita, incorrendo, em última análise, numa inevitável seletividade social e o risco de uma eventual baixa de qualidade, estendendo-se a escola a um maior número possível, optou-se pela segunda alternativa, por ser mais democrática e ajustada ao estágio atual de nosso desenvolvimento (SUCUPIRA, 1974, p.6)

Com isto, a proposta de educação do período massifica o ensino sem compromisso com qualidade. Neste contexto se expõe o pensamento Liberal que em sua tese básica propunha “por razões econômicas, sociais, políticas e ideológicas, em matéria de ensino afirmar o primado da instrução pública e, em conseqüência, o dever indeclinável do Estado de organizar, manter e mesmo de impor a educação a toda a população” (SAVIANI, 1992, pp.19). Assim, referenda Frigotto (1984, p. 65), o liberalismo se afirma a partir da desigualdade real, mas resguardada por uma igualdade legal de todos perante a lei, conforme prevê o Estado liberal, o que reforça a educação como capital humano.

Posteriormente, o liberalismo se identifica no chamado neocapitalismo, quando “revela o homem da classe trabalhadora como aquele que no interior do processo produtivo recebe e investe na educação como formação para o mercado” (FRIGOTTO, 1984, p. 65), justificando assim gastos públicos com educação, um investimento que visa o lucro para o capital.

¹⁹ CPM – Circulo de Pais e Mestres – órgão representativo da comunidade em cada unidade escolar com a finalidade de, ao integrar-se à escola, arrecadar fundos para a manutenção do ensino, visto que, pela Constituição de 1967 e Emenda Constitucional de 69, não há responsabilização de um percentual de recursos públicos para a manutenção da educação.

Nesse período pós-reforma do ensino, um novo liberalismo se afirma, recompondo a estrutura do capital, deixando o Estado atrofiado (SAVIANI, 1992, p. 25), ou seja, é a defesa do Estado mínimo, da total liberalização do mercado, onde a educação passa a ser entregue para as instituições privadas e/ou para os municípios administrarem. É a defesa de um modelo educacional que atende aos interesses desse Estado capitalista, dominado por uma estrutura econômica que se mantém refém dos interesses do livre mercado no mundo globalizado.

Segundo Anderson (2003, p.9) o neoliberalismo nasceu logo depois da II Guerra Mundial, na região da Europa e da América do Norte onde imperava o capitalismo. Foi uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar. Mas, segundo o autor, foi neste continente (no Chile), sob a ditadura do General Pinochet que se conheceu a experiência neoliberal com a desregulação da economia, desemprego, repressão, redistribuição de renda em favor dos ricos, privatização de bens públicos (2003, p.19).

Para Anderson o movimento neoliberal é ainda inacabado, pois economicamente fracassou, mas socialmente conseguiu criar sociedades desiguais. Politicamente e ideologicamente alcançou êxito, pois se disseminou pregando a idéia de que não há alternativas para os seus princípios e que todos acabam se adaptando a suas normas (2003, p.23).

Esse liberalismo revestido de neocapitalismo está centrado no monopólio crescente das novas tecnologias que rompem fronteiras e acabam por lançar milhares de pessoas ao exército de reserva.

Assim, um novo processo no mundo do trabalho que leva uma característica que se acentua como flexibilidade, pode significar o aumento da exclusão pelo desemprego estrutural, a falta de segurança no emprego para o que contribuem as leis do trabalho.

Nesse quadro de exclusão a educação é forte coadjuvante, enquanto dissociada da realidade e despreparada para formar o cidadão que compreenda criticamente a realidade em que vive e que procure buscar alternativas próprias de participação no contexto social.

Sendo assim, as políticas neoliberais foram capazes de reanimar a dinâmica do capitalismo, mas não no sentido de dar um fim da História. Revigorado pelo neo-liberalismo, o capitalismo dá sim a impressão de estar forte, sem possibilidade de alternativas ao modelo. O que se traduz na globalização de mercados é um revigoramento do imperialismo do capital especialmente privado, e que se dá pela redução do Estado para o público.

Nesta ótica, observa-se a desobrigação do Estado com o financiamento do ensino, especialmente dos níveis médio e superior. A partir da nova legislação -LDB/96, o governo amplia as responsabilidades da escola (Educação de Jovens e Adultos, Educação para

Portadores de Necessidades Especiais, Educação Infantil), sem que haja ampliação de recursos para atender a estas demandas.

Mas a implementação de suas políticas sempre enfrentará os movimentos populares que adotam uma visão ampla e crítica do contexto político que se apresenta. Por isso entende-se com Gentili (1998, p.124), que a escola pública é o espaço privilegiado da luta pela democratização do conhecimento, a esfera da sua socialização e produção.

E para isso, é preciso que a escola pare para pensar e analise as práticas educacionais dentro da divisão do trabalho e que tem acarretado na setorização de funções especializadas dentro da escola, especialmente dos professores, dependentes da gestão escolar.

É nesse contexto que esbarra a gestão democrática e assim escola tem enfrentado grandes dificuldades de conquistar sua autonomia pela cultura divisionista da qual está impregnada.

1.5 A política educacional da Nova República

No período 1975-1985, com a crise em praticamente todos os setores, a política educacional proposta pelo governo busca a correção das desigualdades no plano do discurso, enquanto na prática continuaram os mecanismos de exclusão da escola. O primeiro governo civil depois do regime militar de 1964, escolhido por um Colégio Eleitoral denomina-se Nova República.

No início deste período, os índices estatísticos de institutos de pesquisa como o IBGE, apontam que 60% da população estava excluída da escola, condenada a viver em condições miseráveis devido a contração de renda. Isso porque a prioridade do Estado é o mercado, a acumulação de capital e não a educação. A questão social passou a substituir o discurso da segurança nacional e nesse percurso a educação passou a colaborar com o projeto desenvolvimentista tecnocrático, atenuando as contradições do modelo econômico.

Os projetos voltados para educação tinham vícios estruturais e os recursos perdiam-se em meio à burocracia. Exemplos são os programas e ações para as populações mais pobres do norte como Pólo Nordeste, Edurural, Programas de Ações Sócio-educativas e Culturais para as Populações Carentes do Meio Urbano (PRODASEC) e do Meio RURAL (PRONASEC), além do programa de Educação Pré-Escolar.

No entender de Plank (2001), constituem exemplos do modelo de gestão das coisas da educação e que vai perdurar até os dias de hoje: a pulverização de recursos no campo da

Educação, perda de recursos nos entraves burocráticos, dificuldades impostas pelas muitas instancias administrativas faziam com que poucos recursos alcançassem as necessidades escolas das regiões ou localidades a que se dirigiam. Isso porque o estilo utilizado é o centralizador de controle das fontes de financiamento, com clientelismo na distribuição dos recursos e o atendimento de prerrogativas do Banco Mundial.

Com a abertura política e a atuação de diversas entidades, como a ANDE, UNDIME e CNTE, forma-se um consenso sobre a necessidade de um novo projeto educacional. Organizou-se o Fórum de Secretários Estaduais de Educação, que viria a se transformar então no Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), cujo objetivo primava pela defesa da educação pública, através da participação dos Estados da Federação na definição das políticas do MEC.

Maria Abádia da Silva (2000, p.150) apresenta o processo de tramitação da nova LDB e do Plano Nacional de Educação, através da portaria nº 126 de 15/3/1989 o que se pode afirmar que os documentos do governo Sarney fazem um amplo inventário dos históricos problemas da educação, mas tendem a oferecer poucas alternativas inovadoras a sua superação. Esses documentos pautam entre suas prioridades estratégias de flexibilidade, mobilização social e articulação com a sociedade com o objetivo de valorizar projetos de valorização do magistério de educação básica, ampliação de oportunidades de acesso à escola e assistência ao aluno carente. A ele vieram somar-se as diretrizes tiradas no dia 18 de setembro de 1985, o chamado "Dia D da Educação", que discriminou uma série de preocupações governamentais, principalmente quanto ao aumento do número de escolas, de melhor qualidade e participação da comunidade.

Na prioridade fica explícita a preocupação com a educação básica. Passados dois anos, o foco da política educacional se deslocava do executivo para o legislativo, onde estava sendo votada a nova Constituição. Dois anos depois, a Reunião de Jomtien, realizada na Tailândia, assinalava que, educação obrigatória para todos é para crianças de 7 a 14 anos, portanto, não exatamente para todos.

Segue-se Fernando Collor de Mello para um mandato de cinco anos à frente do governo brasileiro. Para Silva (2000, p. 152), esse governo inaugura a fase da "primeira expressão do projeto neoliberal no espaço nacional, propôs-se a modernizar os instrumentos de organização da sociedade civil através do estímulo à reorientação privatista e corporativa de suas demandas, em vez de trabalhar no sentido de ampliar a participação popular na gestão da coisa pública". Propôs uma educação espetáculo, propondo o Programa Nacional de Alfabetização para a Cidadania – PNAC. Assim como os governos anteriores, firmou a

concepção de uma educação como eixo importante para o desenvolvimento sem fazer na prática grandes avanços.

Durante seu governo a exceção é a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que não nasceu por movimento dos educadores, mas que tem, contudo, um capítulo sobre o direito a educação. Collor concebeu projetos de grande visibilidade, como a construção de Ciacs, que unem educação e saúde. São projetos que não apresentaram uma proposta coerente com o novo papel da educação desejada no contexto neoliberal. Para Silva (2000, p. 153) a política do governo Collor teria continuidade com o governo Itamar e seria marcado pela visão pós-moderna do sociólogo Fernando Henrique Cardoso no Ministério da Economia.

O governo Itamar Franco introduziu no cenário político Fernando Henrique Cardoso, responsável pela adoção do Plano Real, caracterizado pela contenção dos gastos públicos, aceleração da privatização de companhias estatais como a Vale do Rio Doce que teve efeitos imediatos no campo do financiamento da educação.

No Ministério da Educação, assumiu Murilo Hingel, que acreditava na universidade pública e preocupava-se com o professor e a educação das crianças. Grandes mobilizações surgiram com os debates para a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1993), que se desdobraria em planos educacionais de Estados e Municípios, e a realização da Conferência Nacional de Educação para Todos, (1994). Dispusera-se o governo a ouvir a sociedade. De resto continuava a mesma estrutura tradicional de planejamento governamental.

A grande novidade é que o MEC passa a prestar contas de suas ações. Seus relatórios apontavam como foco principal o ensino fundamental, principalmente com o Programa Nacional de Atenção Integral a Criança e ao Adolescente (PRONAICA), que junto com as ações de assistência ao estudante, da Fundação de Assistência ao Estudante, era central na nova estratégia. O governo se afirmara comprometido com o Plano Decenal e a questão do magistério.

Para Silva (2000, p. 154), já no governo de Fernando Henrique Cardoso, graças a uma manobra regimental, o projeto de lei do senador Darcy Ribeiro prevê um novo Plano Nacional de Educação (nova versão do projeto de 1992), sintonizados com a Declaração de Educação para Todos e que estaria definido na versão final da nova LDB em 1996.

O período em destaque sofreu influências externas com intervenção político-ideológica e financeira do Banco Mundial e do FMI nas decisões econômicas e sociais do País, com consentimento do governo e das elites dirigentes (SILVA, 2002, p.124-125).

Diante da complexidade crescente do funcionamento dos sistemas de ensino em todo o país, o governo federal buscou na descentralização administrativa e financeira e na participação dos indivíduos enquanto cidadãos usuários da coisa pública uma forma de organização e controle do sistema educacional brasileiro, em decorrência do Estado neoliberal e das políticas externas sendo consentidas.

Com isso, essa participação limitada chamada de gestão democrática alia mercado, Estado e Neoliberalismo, para o que se faz necessário um entendimento crítico para que se adquira consciência política cidadã.

O capital, que vê na educação uma forma de investir recursos do Estado em parceria com a iniciativa privada para a formação de recursos humanos de acordo com as leis do mercado, pode ser enfrentado com a possibilidade de se criar dentro do pequeno espaço de construção democrática a autonomia da escola.

Torna-se importante nessa elaboração qualitativa de pesquisa uma análise da Constituição Federal de 1988 no Brasil, uma vez que esta determina a gestão democrática na escola e dos sistemas de ensino do país através do art. 206. Mas, também deve se dizer que *o pleno desenvolvimento da pessoa*, finalidade da educação como dever do Estado e direito de todo cidadão, conforme art. 205 desta constituição, ficará sem efeito se tal princípio não se efetivar nas práticas educacionais.

Segundo Bruno (1997, p.41):

Pelo que nos mostram todas as evidências empíricas até o momento, o que está sendo pensado e implementado na rede pública são adequações às tendências gerais do capitalismo contemporâneo, com especial ênfase na reorganização das funções administrativas e de gestão da escola, assim como do processo de trabalho dos educadores, envolvidos com a formação das futuras gerações da classe trabalhadora, tendo em vista a redução de custos e de tempo.

O que a autora em questão coloca é o que se configurou na década de 80 e 90 nas empresas e que tem se expandido para outros setores, chamado de qualidade total e que no mercado se caracteriza por contenção de gastos, economia de tempo, de custos, de força de trabalho e que tem se introduzido no sistema educacional, pelas políticas neoliberais dos governos que se sucedem nas esferas federal, estadual e municipal do Brasil.

Na seqüência do presente trabalho, abordamos as teorias da administração e os modelos educacionais implantados no Brasil a partir do período militar, relacionando com as leis da reforma do nível universitário 5.540/68 e 5.692/71 da educação de 1º e 2º graus,

analisando seus reflexos na formação de especialistas em educação e o resultado dessas políticas educacionais na atualidade.

CAPÍTULO II

AS TEORIAS DA ADMINISTRAÇÃO E A DIVISÃO DO TRABALHO ESCOLAR

No interior da sociedade coisificada, nada tem chance de sobreviver que por sua vez não seja coisificado. A universalidade histórica concreta do capitalismo monopolista se prolonga no monopólio do trabalho e todas as suas implicações (ADORNO,1980,P.213)

Ao longo deste capítulo será dada ênfase ao modelo de administração educacional implantado com a Reforma do Ensino de 1º e 2º graus a partir da promulgação da lei 5.692/71, cujos pontos de referências são as teorias da administração empresarial aplicadas à realidade escolar. Com isto, pretende-se uma maior compreensão da prática da organização escolar daí resultante.

Pretende-se, também, estabelecer uma relação entre a organização do trabalho na fábrica e o trabalho escolar, tendo em vista o campo teórico que retoma as origens da divisão social do trabalho registrado historicamente na raiz da Revolução Industrial.

Neste contexto, inserem-se os profissionais da educação, com especificidade para os Especialistas técnicos em Educação – o supervisor, o administrador, o orientador educacional, foco principal desta pesquisa. Tratará, portanto, da estrutura e funcionamento da escola no aspecto da administração analisando a função dos “especialistas” na gestão escolar, tendo como plano de sustentação as teorias da administração de empresas, mais precisamente as Teorias Clássica, Científica, Relações Humanas e Contingencial, visto que o modelo de administração escolar não seguiu uma maneira pura, mas importada da administração empresarial.

Segundo Chiavenato (2003, p. 49), a origem destas teorias remonta ao tempo da Revolução Industrial, das conseqüências geradas pela mesma, no que se refere ao “crescimento acelerado e desorganizado das empresas e da necessidade de aumentar a

eficiência e a competência das organizações, no sentido de se obter o melhor entendimento possível dos recursos e fazer face à concorrência e à competição que se avolumavam entre as empresas”.

Com isso, pode-se dizer que a divisão do trabalho existe desde os primórdios da civilização, mas o aparecimento das fábricas levou ao surgimento de um paradigma da administração que defendia a produção racionalizada, a supervisão ao trabalho e a obediência do trabalhador submetido a uma estrutura hierárquica da chamada divisão do trabalho, através da especialização do homem em tarefas a serem cumpridas no espaço da fábrica exemplificado no filme “Tempos Modernos”, de Charles Chaplin e que se apresenta em qualquer instituição empresarial contemporânea.

2.1. Teorias da Administração: caracterização

No início do Século XX, o americano Frederick W. Taylor e o europeu Henry Fayol desenvolveram a Teoria Científica e Clássica, respectivamente, dentro da chamada Escola Clássica de Administração. De certa forma, embora com orientações diferentes e até opostas entre si, acabam se complementando pelo objetivo comum que é buscar eficiência em prol do lucro a ser gerado na empresa. A forma como isto vai se dar tem na racionalização do trabalho sua maior expressão, voltada para a eficiência e produtividade o que recai, na prática, na exploração do trabalho operário. Através da eficiência do trabalhador num tempo menor para cumprir determinada tarefa, cumprem-se os objetivos da empresa.

Na educação, a administração escolar do período chamado tecnocrático, aqui analisado, ocorreu nos princípios da escola clássica de administração, desde as primeiras décadas do século XX, o que, segundo Sander (1995, p. 41), acontecia com reduzida preocupação com a dimensão humana e pouca atenção às considerações de natureza cultural e política da gestão da educação.

Logo após a II Guerra Mundial, como prestígio das ciências do comportamento, a administração da educação no continente americano, sob a influência das teorias funcionalistas da escola psicológica norte-americana, adotou o enfoque comportamental, importando o modelo da teoria psicológica.

Isso porque, entre as décadas de 50 e 60 com o processo de internacionalização da economia através das empresas transnacionais, os tipos de estrutura das organizações

tornaram-se mais complexos sendo preciso recorrer a estratégias para administrar os conflitos que ocorriam não somente entre as classes, mas intraclasses capitalistas.²⁰

Durante o período da crise das democracias e conseqüente instalação dos regimes ditatoriais na América Latina (1960), ocorreu a adoção da chamada escola contemporânea de administração.

Segundo Sander (1995, p. 41), ocorreram, aí, dois caminhos na construção teórica: o desenvolvimentismo dos autores estrangeiros e a perspectiva sociológica dos pensadores latino-americanos. Havia, ainda, segundo este autor, uma preocupação com a responsabilidade social da gestão da educação por parte dos educadores e com a sua capacidade de responder efetivamente às demandas e necessidades da cidadania.

Posteriormente, em período recente, o autor fala de um enfoque cultural onde a importância deste se dá diante da necessidade de resgatar, à luz da relevância humana, o verdadeiro valor instrumental da eficiência e da eficácia que se reafirmam como critérios definitórios da lógica produtivista e competitiva que caracteriza a sociedade atual.

No decorrer do capítulo, a caracterização de cada escola de administração e as análises que se procura realizar numa visão crítica mostrando que as teorias modernas da administração não são mais a coerção e a manipulação, mas o dirigismo calcado nas práticas da motivação, cooperação e integração (BRUNO, 1997, p.29).²¹

2.1.1 A Teoria da Administração Científica

O americano Frederick Winslow Taylor iniciou a chamada Escola de Administração Científica juntamente com outros engenheiros e também por Henry Ford que visavam, então, aumentar a eficiência da fábrica obtendo maior lucro com a racionalização do trabalho do operário com vistas a uma maior produtividade. Para isso, a ênfase na divisão do trabalho do operário visava a organização “de baixo para cima (do operário para o supervisor e gerente) e das partes (operários e seus cargos) para o todo (organização empresarial). Isso tudo obedecendo a um tempo padrão determinado para a execução”, segundo pesquisa do próprio Taylor (CHIAVENATO, 2003. p. 48).

²⁰ BRUNO, Lúcia. Poder e Administração no Capitalismo Contemporâneo. In : OLIVEIRA, Dalila. **Gestão Democrática da Educação: desafios contemporâneos** (org). Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

²¹ BRUNO, Lúcia. Poder e administração no Capitalismo Contemporâneo. In OLIVEIRA, Dalila Andrade. (org)

Taylor separou as atividades de planejamento das atividades de execução. E, com isso, cria-se a figura do supervisor (administrador) e do trabalhador (operário) propondo uma “Organização Racional do Trabalho (ORT)” que obedece alguns fundamentos, tais como: *a) análise do trabalho e do estudo dos tempos e movimentos* com a subdivisão de todos os movimentos necessários à execução de cada operação de uma tarefa. Esta, voltada para o tempo padrão, cujo objetivo era eliminar o desperdício de esforço e ampliar o desenvolvimento da eficiência com a distribuição uniforme do trabalho sob definição de métodos de execução. Com isto, estabelecia-se uma base para salários equitativos e prêmios de produção; *b) Estudo da fadiga humana* com objetivo de racionalizar os movimentos que produzem fadiga e os que não estão diretamente relacionados com a tarefa executada pelo trabalhador; *c) Divisão do Trabalho e especialização* do operário que atendendo ao princípio de economia de tempo e energia em decorrência do estudo dos tempos e movimentos propôs a especialização do operário por tarefa a ser executada no setor em que trabalha; *d) Desenho de cargos e tarefas*, ou seja, a maneira pela qual um funcionário é admitido, as exigências para preenchimento do cargo combinado com outros para a execução das tarefas; *e) Incentivos salariais e prêmios de produção*, isto é, observados os itens anteriores, propõe a remuneração com base na produção, ou seja, quem produz mais ganha mais; *f) Conceito de homo economicus*, que atende à idéia de que toda a pessoa é concebida como influenciada exclusivamente por recompensa salarial, econômica e material o que se subentende, que o homem trabalha para não passar fome, ou seja, pela necessidade de obter dinheiro para sua sobrevivência. Quanto mais trabalha, mais produz, mais dinheiro recebe; *g) Condições de trabalho*, que é uma outra forma de garantir o bem-estar e diminuir o cansaço do trabalhador, visando a adequação dos instrumentos de trabalho, o arranjo físico das máquinas e equipamentos, melhoria do ambiente físico para prevenir a saúde do trabalhador, assim como a projeção e aquisição de instrumentos e equipamentos para facilitar o cumprimento das tarefas; *h) Padronização* também dos métodos e processos de trabalho, máquinas e equipamentos, ferramentas e instrumentos de trabalho, matérias-primas e componentes, com objetivo de eliminar o desperdício e aumentar a eficiência; *i) Supervisão funcional*, ou seja, a existência de vários supervisores com especialidade em cada área e sobre os subordinados. Cada um limita-se à execução de uma única função. O operário recebe ordem de vários chefes, o que foi criticado por vários autores. Dentre estes, Paro (1987, p.62), que afirma: “ao dividir o ofício em seus elementos mais simples, a produção capitalista está, ao mesmo tempo, promovendo a desqualificação do trabalhador”.

Outro autor, Colares (2003, p.27), em sua obra, procura relacionar o modelo taylorista à proposta tecnocrática que havia se estabelecido no país através de um governo que planejava de forma rígida a emissão de normas, regulamentos e determinações para as diferentes instâncias e áreas, incluindo a educação.

Segundo este autor, o taylorismo é a base para a concepção tecnicista, sendo que ao longo dos governos militares se estabeleceu uma rígida hierarquia no sistema de ensino.

Se observarmos o plano de carreira do magistério público estadual, por exemplo, verifica-se a organização escalar e hierárquica nos níveis e classes e a forma de promoção dos professores e especialistas na ascensão na carreira do magistério (Lei 6.672/74).

Outro precursor da Administração Científica foi Henry Ford. Começou como mecânico projetando um modelo de carro e, posteriormente, fundou sua primeira fábrica de automóveis. Embora tendo falido, não desistiu e fundou em 1903 uma outra fábrica, de caráter popular, ou seja, criou um modelo de carro padrão que seria vendido a preços populares, o que levou à produção em massa, inovando na organização do trabalho. Para isso, adotou três princípios básicos: intensificação, economicidade e produtividade.

Esta abordagem, embora inovadora para a época, sofreu críticas, tais como: a visão estreita do homem como sendo um ser movido apenas pelo interesse econômico, portanto limitado, que precisa ser controlado, treinado e supervisionado. Produz-se um enfoque mecanicista do homem, sendo retirada sua condição humana. Essa teoria contribuiu para legitimar a exploração do trabalhador pelo interesse do acúmulo de mais-valia por parte do capitalista. Com isso, a fragmentação das tarefas levando a especialização do trabalhador faz com que o mesmo desconheça o todo, pois trabalha dentro de uma abordagem fechada numa visão específica dentro de determinado setor da fábrica.

Na escola, a divisão tecnicista impôs a organização escolar com cargos e funções bem definidas, a exemplo do sistema fabril, conforme vimos acima a partir do entendimento de Colares (2003, p. 27), que afirma que se estabeleceu uma hierarquia com diretor, supervisor, professor e aluno e também uma automatização do trabalho pedagógico.

2.1.2 Teoria Clássica da Administração

Enquanto Taylor desenvolvia, na América, os estudos da chamada Administração Científica, centrado na especialização das tarefas, o engenheiro francês Henri Fayol defendia princípios bastante semelhantes, embora desse destaque maior para a estrutura, estabelecia a

eficiência da empresa por meio de uma disposição dos órgãos componentes da organização em forma de departamentos. No entanto, possui uma abordagem inversa à da administração científica: de cima (direção) para baixo e do todo para as partes (departamentos). Uma estrutura rígida bastante visível nos organogramas, onde a ênfase aparece na estrutura como principal característica (CHIAVENATO, 2003, p. 48).

O conceito de Fayol de administração é definido pelo ato de prever, organizar, comandar, coordenar e controlar, que são as funções do administrador. Isso é encontrado em toda e qualquer organização, pois são consideradas “atividades administrativas essenciais” (CHIAVENATO, 2003, p.81).

Fayol criou 14 princípios a partir da visão de diversos autores da época, dando a idéia de medida, bom senso e ponderação deixando os sujeitos, portanto, maleáveis para adaptação em qualquer tempo e lugar.

Os princípios são: a) *divisão do trabalho*, que consiste na especialização das tarefas e das pessoas para aumentar a eficiência; b) *autoridade e responsabilidade* que devem estar equilibradas entre si; c) *disciplina* que depende de obediência, aplicação, energia; d) *unidade de comando*, que é quando cada empregado recebe ordens de apenas um superior; e) *unidade de direção* que são as atividades com um único objetivo; f) *subordinação dos interesses individuais aos gerais*, ou seja, os interesses da empresa se sobrepõem aos interesses de cada um; g) *remuneração do pessoal* que deve ser justa garantindo a satisfação para os empregados; h) *centralização*; i) *cadeia escalar* do escalão mais alto ao baixo em função do princípio do comando; j) *ordem* material e humana, cada coisa em seu lugar; k) *equidade* ou amabilidade e justiça para obter a lealdade; l) *estabilidade do pessoal*, manutenção da pessoa o maior tempo possível no cargo para não prejudicar a eficiência da organização; m) *iniciativa* ou capacidade de elaborar um plano e aplicá-lo com sucesso; n) *espírito de equipe*, que é a harmonia e a união entre as pessoas visando o sucesso da organização. Partindo disto, a Teoria Clássica caracteriza-se pelo enfoque prescritivo e normativo (CHIAVENATO, 2003, p.83), ou seja, diz ao administrador como proceder no trabalho, constituindo-se numa receita.

Nessa linha, a teoria coloca a divisão do trabalho como sendo a base da organização. É uma divisão no nível dos órgãos que compõem a organização, isto é, com os departamentos, divisões, seções e unidades que pode se dar de forma vertical “a autoridade aumenta na medida em que se sobe na hierarquia da organização, e/ou horizontal onde “cada departamento ou seção passa a ser responsável por uma atividade específica e própria” (CHIAVENATO, 2003, p.85). Este é o modelo chamado “departamentalização”, pois é o que assegura homogeneidade e equilíbrio em função da especialização horizontal.

Segundo o mesmo autor, Fayol incluía a coordenação como um dos elementos da administração, enquanto outros autores clássicos a incluem nos princípios de Administração, sendo considerada para Fayol a “reunião, a unificação e a harmonização de toda a atividade e esforço”.

A Teoria Clássica foi criticada por apresentar uma abordagem simplificada da organização formal, pela ausência de trabalhos experimentais na pretensa formulação da ciência da Administração, pelo extremo racionalismo na concepção da administração, sendo denominada de teoria pragmática e/ou também de “teoria da máquina” pela divisão mecanicista do trabalho conforme propõe a organização da empresa, tendo se descuidado da organização informal. As críticas também recaem pela abordagem incompleta da organização, assim como foi tachada de tratar a organização como se esta fosse um sistema fechado.

No entanto, ainda é a abordagem mais utilizada para treinamento, permitindo uma simplificação e absorvendo novos elementos como fatores adicionais em sua filosofia (CHIAVENATO, 2003, pp. 88 – 90).

Com base nestas teorias se desenvolveu, ao longo dos anos, a *administração da educação*, como campo de estudo e atividade profissional.

No Brasil das décadas de 1920 e 1930, obedecendo à característica cultural e política da época nasceu a administração educacional, tendo destaque as obras educacionais de autoria dos educadores de renome como Anísio Teixeira e Lourenço Filho. O primeiro foi um dos fundadores da ANPAE²² (SANDER, 2005, p.122).

Segundo Paro (1987, p.124), a administração escolar tem mantido um caráter conservador, pois de maneira geral os teóricos da área adotam essa perspectiva implícita ou explicitamente aos moldes da teoria empresarial. Afirma que os métodos e técnicas utilizados pela administração geral podem ser adaptados para qualquer organização, o que leva o referido autor a afirmar que: “a Administração Escolar é uma das aplicações da Administração Geral”.

De certa forma, a administração escolar no Brasil surge com o movimento escolanovista, sendo Anísio Teixeira, entre outros, o precursor deste debate. Neste movimento a idéia era uma tentativa de romper com a administração de modelo empresarial. Todavia, o modelo predominante ainda é o de administração geral adaptado, conforme se constata nos trabalhos como o realizado por Colares (2003).

2.1.3 Teoria das Relações Humanas

A Teoria das Relações Humanas foi fundada por Elton Mayo (1880-1948), preocupado com o radicalismo dos conflitos sociais suscitados pela sociedade industrial. Propunha que as empresas atuassem no sentido de promover a integração, o controle, a coesão e a cooperação social, uma vez que o Estado e a sociedade em geral mostravam-se incapazes de fazê-lo (BRUNO, 1997, p. 25).

Era apoiado por John Dewey e Kurt Lewin, a partir das idéias filosóficas pragmáticas e da Psicologia Dinâmica, desenvolvida por estes, respectivamente.

Mayo via a necessidade de humanizar e democratizar a administração, libertando-a dos conceitos rígidos e mecanicistas da Teoria Clássica e associá-la ao desenvolvimento das Ciências Humanas, notadamente a psicologia, que demonstrou a inadequação dos princípios da Teoria Clássica.

Foram marcantes as pesquisas realizadas em Chicago entre 1927 e 1932, o que levou à elaboração dos princípios da Escola de Relações Humanas. Entre os princípios se destacam: a) *o nível de produção é resultante da integração social*, pois quanto maior a integração social no grupo de trabalho, tanto maior a disposição de produzir; b) *o comportamento social dos empregados se apóia totalmente no grupo*; c) *recompensas e sanções sociais*, ou seja, o comportamento dos trabalhadores está condicionado a normas e padrões sociais. Isto quer dizer que as pessoas são consideradas bons colegas se seu comportamento se ajusta a suas normas e padrões de comportamento; d) *os grupos informais* constituem a organização humana da empresa; e) *relações humanas*, compreendidas pelo administrador, permitem melhores resultados de seus subordinados e a criação de uma atmosfera de livre expressão e de forma sadia; f) *importância do conteúdo do cargo*, ou seja, a repetição é monótona, pois o conteúdo e a natureza do trabalho têm influência sobre o moral do trabalhador; g) *ênfase nos aspectos emocionais*, tratando dos elementos emocionais não planejados e irracionais do comportamento humano.

Ao final da década de 1950, a Teoria das Relações Humanas entrou em declínio, passando a ser intensamente criticada pela oposição acirrada da Teoria Clássica, enquanto apontava a inadequada visualização dos problemas de relações industriais, enfatizando o conflito, pois para esta escola os conflitos se multiplicam nas organizações e são vistos como produtos das tensões entre racionalidade e irracionalidade, estrutura formal e informal, ordem

²² ANPAE – hoje: Associação Nacional de Política e Administração da Educação. Ao tempo de Anísio Teixeira:

e liberdade, dentre outros pares dicotômicos que, entretanto, não ultrapassam a perspectiva funcionalista.

Na verdade, a Escola de Relações Humanas reforça uma trajetória e contribui para a manutenção de modelos de organizações já existentes, através do psicologismo. Mas as batalhas sindicais, jurídicas, travadas entre empresários e empregados apesar de amortecidas pela visão psicológica, continuam pelos conflitos que se geram no local de trabalho.

Um aspecto considerado pela crítica, em relação a esta escola, é a concepção ingênua e romântica do operário que via neste um trabalhador feliz, produtivo e integrado no ambiente de trabalho; a limitação do campo experimental realizado somente no ambiente da fábrica; a parcialidade das conclusões, sendo considerada a organização informal com escassez de variáveis, pois enfatiza os aspectos informais e relega os formais a um plano inferior, pela ênfase nos grupos informais, isto é, concentra-se no estudo dos grupos primários e supervaloriza a coesão grupal como condição de elevação da produtividade, o que tem sido contestado.

Também foi feita a crítica pelo enfoque manipulativo das relações humanas, ou seja, engana os operários de forma sutil, fazendo-os trabalhar mais e exigir menos, favorecendo a empresa.

A crítica mais ferrenha talvez seja a de que esta teoria não tinha como objetivo eliminar a degradação do trabalho, mas antes superar os problemas decorrentes da resistência oposta pelos trabalhadores.

Atualmente, a herança da abordagem humanística está sendo revista e assumida por muitas organizações, considerando os princípios de que é preciso desenvolver confiança nas pessoas; de que os líderes devem estimular a mudança e avaliar o que é importante e prioritário (CHIAVENATO, 2003).

Esta teoria fundamentou a orientação educacional com cunho psicológico na escola. Isso porque a Lei 5.692/71, ao instituir a profissão de pedagogo com as habilitações de especialista, instituiu obrigatoriamente a orientação educacional, incluindo o aconselhamento vocacional.

A função da orientação era de possibilitar assistência aos alunos na maximização dos recursos pessoais para que estes pudessem optar por profissões que atendessem ao mercado de trabalho.

Embora na lei aparecesse a expressão Orientação Educacional, esperava-se do orientador que cumprisse com a orientação vocacional e, assim sendo, o que era uma das áreas da orientação educacional, confundiu-se com a própria (PIMENTA, 1981). E até mesmo psicólogos acabaram entrando para a escola e desempenhando a função para o cumprimento da tarefa de realizar “testes vocacionais” e “aconselhamento”.

2.1.4 Teoria Contingencial

Segundo Chiavenato (2003, P. 498), a palavra contingência significa “algo incerto ou eventual que pode suceder ou não, dependendo das circunstâncias”. Também esclarece que a abordagem contingencial salienta que não se alcança a eficácia organizacional, seguindo um único e exclusivo modelo organizacional, ou seja, não existe uma forma única e melhor para organizar no sentido de se alcançar os objetivos variados das organizações dentro de um ambiente também variado.

Contingência é um conceito desenvolvido por Skinner no estudo do comportamento. Neste estudo, afirma que o comportamento causa uma mudança no ambiente, o que, por sua vez, explica que a mudança ambiental será contingente em relação ao comportamento.

Assim, a Teoria da Contingência é aquela que desloca a visualização “de dentro para fora da organização: a ênfase é colocada no ambiente e nas demandas ambientais sobre a dinâmica organizacional” (p.500).

Esta teoria enfatiza que nada é absoluto nas organizações ou na teoria administrativa, pois tudo é relativo, depende do funcionamento da estrutura da organização e de sua interface com o ambiente externo.

O nome Teoria da Contingência é derivado de uma pesquisa sobre o defrontamento entre organização e ambiente, desenvolvida por Lawrence e Lorsch. Eles estavam preocupados com as características que as empresas devem ter para enfrentar com eficiência as diferentes condições externas, tecnológicas e de mercado, do que é concluído que os problemas organizacionais básicos são: a diferenciação e a integração (p.508). Assim a teoria defende que “não existe uma única maneira melhor de organizar; ao contrário, as organizações precisam ser sistematicamente ajustadas às condições ambientais” (p.509). “Ambiente é contexto que envolve externamente a organização” (p.512). “E o macro-ambiente é constituído de um conjunto de condições comuns para todas as organizações:

tecnológicas; legais; políticas; econômicas; demográficas; ecológicas e culturais” (pp.513-514).

Para Chiavenato (2003, p. 548):

A Teoria da contingência leva em conta todas as teorias administrativas anteriores dentro do prisma da Teoria de sistemas. Os conceitos das teorias anteriores são atualizados, redimensionados e integrados dentro da abordagem sistêmica para permitir uma visão conjunta, molar e abrangente.

Mas, embora represente a mais recente abordagem da teoria administrativa, aparecem alguns aspectos críticos, tais como o relativismo em administração (“tudo é relativo e tudo depende”), a chamada bipolaridade contínua, o exagero de dar ênfase ao ambiente, ênfase na tecnologia, a compatibilidade entre abordagens de sistema fechado e aberto sendo de perspectivas contraditórias e oponentes e por último o caráter eclético e integrativo, pois além de considerar todas as contribuições das diversas teorias anteriores, ela consegue abranger e dosar todas cinco variáveis básicas da teoria administrativa, a saber: tarefas, estrutura, pessoas, tecnologias e ambiente. Esta teoria tem rompido as fronteiras teóricas. (pp.549-553)

É possível associar a teoria contingencial com as teorias de aprendizagem baseada na abordagem de Skinner (MOREIRA, 1983) quando o mesmo afirma que o papel do professor no processo instrucional é o de arranjar as contingências de reforço de modo a possibilitar ou aumentar a possibilidade de que o aluno demonstre o que assimilou, isto é, que ele dê a resposta desejada (a ser aprendida).

Está também implícita aí toda a idéia de tecnologia educacional, com seus objetivos comportamentais e enfoques sistêmicos. Os princípios de condicionamento operante, a teoria do reforço, tiveram, têm e certamente ainda terão (apesar de pontos de vista contrários) grande influência nas práticas escolares. Conscientemente ou não, professores aplicam esses princípios nas salas de aula. Portanto, a programação de contingências, mais do que a seleção de estímulos propriamente dita, é a função principal do professor e encontra-se reforçada pela teoria da administração escolar.

Conforme Oliveira (2003, p.18) as Teorias da Administração estão enquadradas em dois grandes paradigmas (Tradicionais e Modernas) da gestão e foram apresentadas aqui de forma resumida apenas para situá-las no contexto político, histórico e teórico da administração escolar.

O paradigma da organização está instituído na sociedade em que vivemos. Assim, podemos dizer que todas as atividades desenvolvidas no mundo da produção ou da prestação

de serviços fazem parte de uma organização. Embora se possa classificar como lucrativas (empresas) e não-lucrativas (serviços públicos entre outros), todas precisam ser administradas (CHIAVENATO, 2003, p. 2).

E isso predomina amplamente nas empresas ocidentais para o fortalecimento do novo aspecto do modo de produção capitalista surgido com a Revolução Industrial, sendo transposto para a escola ao longo da criação da organização escolar.

Essa organização escolar possui cargos hierárquicos, controle e planejamento das atividades a serem realizadas e decisões que repercutem na sala de aula.

Segundo Colares (2003, p.26) “com o impulso dado ao desenvolvimento tecnológico, ao longo dos governos militares, também passou a haver um interesse crescente pela adoção da chamada “gerência científica”, inclusive na escola, a partir da fragmentação e especialização do trabalho educacional, espelhando-se no modelo desenvolvido por Frederick Winslow Taylor...”

O modelo de administração adotado na empresa era para atender ao aumento da produção e conseqüentemente do lucro com o trabalho racionalizado do trabalhador. Daí a ênfase na divisão do trabalho.

A base disso está no liberalismo que prevê um Estado onde a competição está no jogo do individualismo e que tem em Adam Smith, o ideólogo do capital da chamada economia clássica; “o princípio da especialização e o princípio da divisão do trabalho” e que aparece em sua obra clássica *A Riqueza das Nações*, publicada em 1776.

Nessa obra encontra-se a defesa da divisão do trabalho e da especialização que irá se refletir inclusive na proposta educacional quando o pensador defende escola para os que mandam, humanista, e a escola para os que obedecem sendo chamada de profissional (CHIAVENATO, 2003, p. 36-37).

Dentro dessa ótica da divisão técnica do trabalho, resgatada pelos militares, é que se estrutura a educação brasileira dos anos 1970, com a inclusão do tecnicismo que prevê, então, um tipo de ensino que se preocupa com a técnica de ensinar do professor, mas não com o interesse de aprender do aluno.

A preocupação maior dos especialistas da área educacional que atuavam no governo era com a profissionalização e em implantar um modelo que não trabalha com a perspectiva educacional defendida pela escola nova que é a participação efetiva do aluno, este como centro.

Nesse modelo, ao contrário, busca o diretor apoio em “auxiliares” que são o SOE (Serviço de Orientação Educacional) para domesticar o aluno, adaptá-lo ao modelo dominante

e o SSE (Serviço de Supervisão Escolar) para mantê-lo informado e ajudar a controlar o trabalho dos professores.

Isso tornou a figura do diretor impessoal e técnica preocupada com resultados imediatos e com o cumprimento de normas legais estabelecidas pelos órgãos centrais dos sistemas (MEC, CFE, CEE, SE - Secretaria da Educação), conforme análise que se pode fazer das obras de Colares, Abu Marhy e Silva Jr., entre tantos outros, os quais discorrem a cerca dessa falta de função social da escola no que se refere ao eixo principal que é aprender e ensinar, de tomada de decisões e posições no coletivo, obedecendo sempre um quadro hierárquico.

Essa hierarquia de administração da escola que predominou no período de governo do regime militar, sem dúvida é de concepção taylorista, isso por que:

A adoção do modelo taylorista correspondia à proposta tecnocrática que havia se estabelecido no país, a qual colocava a técnica acima de tudo e acreditava no poder inabalável do planejamento. Isso em parte ajuda a compreender a grande quantidade de normas, regulamentos e planos que foram elaborados naquele período, inclusive na educação (COLARES, 2003, P. 27).

Pode-se afirmar que vem desse período a impregnação da idéia de escola neutra, sem necessidade de tomar posição, de inspiração para a eficiência e produtividade com base na racionalização, onde os especialistas assumem o papel de planejar, coordenar e controlar, pois são preparados por essa concepção; e o professor tal qual o trabalhador do chão da fábrica é o executor das tarefas.

Também nesse período a chamada Teoria do Capital Humano irá fundamentar a idéia de que para “subir na vida” era necessário estudar. E com isso, “o papel do governo na promoção do capital humano é garantir o ensino primário e secundário, que dê conhecimentos gerais às pessoas”. É nessa lógica produtivista credencialista para a educação pública que os gestores das instituições externas fundam os seus princípios, tornando-os equivalentes aos nacionais, com a anuência dos membros do Ministério da Educação e das Secretarias da Educação (SILVA, 2002, p. 90)²³ confirmando-se a educação institucionalizada como sendo servidora dos propósitos dos interesses dominantes na visão de Mészáros (2005, p. 35).

E o especialista técnico (diretor, supervisor, orientador) estabelecido numa rígida hierarquia no sistema de ensino, era o responsável por colocar em prática o cumprimento do

²³ SILVA, Maria Abádia da. *Intervenção e consentimento: A política educacional do Banco Mundial*. Campinas, SP: Autores Associados: SP: Fapesp, 2002. A autora analisa o papel da agências de financiamento internacional na ajuda “condicionada” aos países subdesenvolvidos.

disposto nos acordos firmados entre o governo brasileiro e essas agências externas de fomento.

Esse tipo de formação teve como meta desmobilizar possíveis focos de tensão, que fatalmente surgiriam se, nos espaços escolares, fosse permitida a análise crítica da realidade (COLARES, 2003, p. 29).

2.2 Os especialistas e a divisão do trabalho pedagógico

Desde a década de 1930 havia, por parte do governo federal, a preocupação em formar docentes para a educação básica, o que se concretizou a partir do Decreto nº 1.190, de 4/4/1939, quando da criação da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras que se espalharam por todo o Brasil, instituindo o curso de Pedagogia com a formação do esquema 3 + 1, ou seja, em 3 anos o acadêmico concluí o bacharelado e + 1 ano para concluir a licenciatura, sendo possuidor de dois títulos.

Pela Lei 4.024/61 o CFE aprovou o Parecer 251/62, que fixou a duração do curso de Pedagogia em 4 anos, mantendo o esquema anterior 3 + 1.

Pela Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968 que reformou o ensino universitário no país dispôs no Artigo 30 que: “a formação de especialistas para o planejamento, supervisão, administração e orientação, no âmbito de escolas e sistemas escolares, far-se-á em nível superior”. E, também pela Lei 5.692/71 nos artigos 29 e 33, regulamentado pela Resolução nº 02/69, anexa ao Parecer nº 252/69, orientava a formação de professores para o ensino normal e de especialistas em educação, em curso de graduação em Pedagogia.²⁴

O referido Parecer estabelece o currículo mínimo para aplicação nos cursos de graduação em Pedagogia, regulamentando o disposto no Decreto Lei 53, de 18 de novembro de 1966, parágrafo único de seu artigo 3º, que dispõe “entre os cursos oferecidos pelas universidades federais, se incluirão obrigatoriamente os de formação de professores para o ensino de segundo grau e de especialistas de educação”; atendido na Lei 5.540/68 com a reforma universitária.

No que concerne à administração escolar, estudos realizados nas décadas de 1970 (final), 1980, 1990 e início da atual década já questionavam o papel e o perfil dos especialistas em educação. Pode-se dizer que vários trabalhos foram elaborados a partir da

²⁴ SANTOS, Clóvis Roberto dos. O gestor educacional de uma escola em mudança. São Paulo: Pioneira, 2002. Thomson Learning, 2002.

prática de diretores, supervisores e orientadores, preocupados com a dimensão técnica que tomou conta das funções. Podemos destacar autores como Paro (1984) Libâneo (1986), Silva Jr (1984), Ferreira (2002), Oliveira (2005), Santos (2002), entre tantos outros que questionam a divisão do trabalho expresso na administração escolar através das funções especializadas tendo na administração, supervisão e orientação, chamadas de habilitações da pedagogia, o principal centro de suas análises.

Para Clóvis Roberto dos Santos (2002, p.42-43):

Não se pode mais pensar a escola com funções divididas, mas como uma organização, numa visão sistêmica. O curso de Pedagogia precisa garantir uma base de conhecimentos teóricos e práticos para que o profissional se torne o articulador e o coordenador das atividades-fim da escola, integrando a teoria e a prática, conhecendo e buscando alternativas para enfrentá-la...

A idéia que Santos nos passa é de que pela teoria sistêmica (contingencial) há espaço para a formação de diretores. Na verdade há nessa reflexão um questionamento ao curso de pedagogia, porém não podemos esquecer de que outros licenciados em áreas da educação poderão assumir a função de diretor, pois todo licenciado, *com ou sem formação específica para a administração escolar*, acaba assumindo tarefas técnicas no decorrer da carreira, o que é preocupante, pois assim acaba contribuindo para a manutenção da estrutura viciada ou para a corrupção da teoria, ou seja, a leitura torta do que prevê a legislação.

Por sua vez, com a abertura política e a Constituição de 88, se afirma a gestão democrática e, aí, se elegem diretores independentemente da habilitação que possuem, o que é louvável, pois são antes de tudo, professores, porém a formação específica para a “gestão” ainda é vista como necessária e defendida por autores como Santos (2002).

O modelo (Taylorista) vê a administração escolar como um conjunto de funções, onde planejamento, organização, coordenação, avaliação e controle são os elementos constitutivos, conforme Correa e Pimenta (2005, p. 26).

Mas, com a crise do paradigma taylorista/fordista (países desenvolvidos) e seu reflexo no conjunto dos países periféricos como o Brasil, pós-regime militar, novos estilos de organização escolar começaram a aparecer com o surgimento da chamada *qualidade total*²⁵.

Nesse sentido, aparecem os modelos de participação coletiva onde o trabalhador, por ora aluno, não precisa ter criticidade e sim dominar cálculos, física, geometria, linguagens para o domínio da informática e desenvolvimento da criatividade (GENNARI,p.31,s/d).

Isso faz com que os responsáveis pelos sistemas de ensino do país estimulem seus professores a trabalhar com novas metodologias de ensino que privilegiem a criatividade, ainda que estes professores sejam levados a realizar mudanças que visam o empobrecimento cultural e o estímulo à competitividade, sem estimular a participação e envolvimento do aluno nas questões da gestão escolar.

Paro mostra em sua obra, embora seja na perspectiva do Estado de São Paulo, e toma-se aqui como referencial por ser justamente uma proposta que se contrapõe a esse tipo, pois propõe a construção de uma escola verdadeiramente democrática, que possibilita a participação de todos na gestão escolar e visando a formação humana e crítica, conforme podemos depreender da análise abaixo:

Na estrutura formal de nossa escola pública está quase totalmente ausente a previsão de relações humanas horizontais, de solidariedade e cooperação entre as pessoas, observando-se, em vez disso, a ocorrência de uma ordenação em que prevalecem relações hierárquicas de mando e submissão. O mais alto posto dessa hierarquia é ocupado pelo diretor, verdadeiro chefe da unidade escolar e responsável último por tudo o que acontece aí dentro (2002,p.100).

O modelo (Taylorista) vê a administração escolar como um conjunto de funções, onde planejamento, organização, coordenação, avaliação e controle são os elementos constitutivos, conforme Correa e Pimenta (2005, p. 26).

Podemos dizer que a administração escolar tem sido trabalhada em uma dimensão técnica e dita “neutra”, mas que na verdade, possui um caráter de controle e exploração na organização do trabalho, tal qual a organização empresarial voltada para os interesses do mercado com vista à manutenção da hegemonia do capital. Por isso as funções bem definidas e setorializadas no interior da escola.

Sobre este aspecto, Paro (1987, p. 126) há de dizer que a maioria dos teóricos da Administração Escolar não vê uma identidade absoluta entre empresa e escola. Isso porque a escola possui características próprias. Ocorre no interior da escola relações humanas e formação de gente, embora a prestação de serviço ao Estado sofra a imposição de uma ideologia de dominação.

Santos (2002, p. 3) afirma que “o diretor deve ser preparado para realizar um trabalho não apenas prescrito, tampouco o que se costuma fazer, partindo da experiência e do bom

²⁵ GENNARI, Emilio. A educação nos tempos da chamada “Qualidade Total” In Revista Debate Sindical .s/d Além da noção de informática, de uma pequena bagagem de conhecimentos abstratos, do domínio da leitura e da escrita, é exigida uma certa dose de criatividade, numa escola com aulas divertidas e sem criticidade.

senso, mas tornar-se empreendedor, criativo, renovador”. Para isso, dá algumas sugestões como o de pesquisar, investigar, interpretar novos desafios, procurando refletir sobre a prática.

Em sua obra: *O gestor educacional de uma escola em mudança*, Santos expressa a idéia de que o diretor tem de ser um articulador dos vários segmentos da comunidade escolar para que a escola construa a sua identidade e, neste caso, há um especialista docente, preparado para responder pela instituição que é o diretor que, como responsável primeiro pelos resultados escolares e, como articulador de um coletivo para pensar e fazer a escola, deve buscar alternativas novas.

Na mesma linha, porém com um enfoque um tanto diferente, Garcia (2001, p.23-24) ao analisar a formação de especialistas afirma que:

Foi muito enfatizado, ademais, que nos cursos de formação universitária, destinada a planejadores e administradores, muitos países seguem oferecendo propostas e teorias vindas da racionalização do trabalho industrial (Taylor e Fayol), que expressam uma realidade absolutamente diversa daquela que temos hoje em dia. Enfatizou-se que uma revisão dos currículos de formação de planejadores e administradores haveria que retomar um processo de formação mais integral e integrado do estudante, levando-o a assimilar um compromisso efetivo, como profissional, coerente com as transformações que se queriam implementar.

Segundo o autor acima, a formação destes especialistas é inadequada, propondo que seja feita uma formação conseqüente entre formadores e utilizadores do sistema.

Possivelmente possa se justificar isso no sentido de que a administração, no seu sentido geral, é uma atividade que faz parte da vida do homem, uma forma de organizar o esforço coletivo, administrar o trabalho em sociedade. Portanto, podemos dizer que é uma ação em que o homem realiza social e politicamente dentro do grupo em que vive.

Nesse sentido, ao trabalhar com a área da administração no regime capitalista em que a sociedade brasileira está inserida, toma-se Paro (1987, p. 125) que afirma:

...A administração, especificamente capitalista, que, mercê dos condicionantes sociais e econômicos de um *particular* modo de produção, se apresenta, tanto no nível estrutural, quanto no superestrutural, como mediadora da exploração e domínio de uma dada classe social sobre as demais, é tida, no âmbito da teoria da administração, quer “geral”, quer escolar, como tendo validade eterna e universal. Na verdade, essa absolutização da administração capitalista – considerada *a* administração por excelência, produto do progresso humano, que se aplica aos mais diversos tipos de situações – nada mais é que um caso particular da absolutização da própria sociedade capitalista, considerada, no nível da ideologia dominante, como organização social perene e insuperável, pairando acima da própria história como o mais perfeito modelo de sociedade possível.

Isso porque as pessoas ao aceitarem a ordem estabelecida, deixam de lutar pela transformação do existente acreditando serem os problemas ocorridos de ordem puramente administrativos. E na área da educação não é diferente. Contudo, vários teóricos como o autor acima, têm procurado alertar para a acomodação e manutenção da sociedade excludente, colocando a discussão acerca de uma administração educacional que aponte para a transformação social, em contraponto ao modelo fragmentado do taylorismo/fordismo/fayolismo.

Assim como a especificidade da administração escolar, a prática da supervisão tem sido observada por vários autores acima já referidos, dentre estes, Melchior (2001, p.70) que afirma “a supervisão escolar faz parte do grupo de professores e sua ação realiza-se como uma ação de grupo, dirigindo-se ao ensino e à aprendizagem, visando a qualificação tanto de um como de outro”. A abordagem a seguir tratará do espaço da ação supervisora.

As origens da supervisão educacional (NOGUEIRA, 1989), remontam aos acordos de cooperação técnica firmados entre o Brasil e os Estados Unidos da América no pós Segunda Guerra Mundial e que atendia ao propósito do plano de ajuda à América latina, dentro da chamada política da Aliança para o Progresso, proposta pelos EUA para demarcar sua área de influência capitalista no mundo bipolar da guerra fria.

A data de 21-1-57 marca a assinatura do convênio assinado por Juscelino Kubitschek de Oliveira e o Diretor da United States Operation to Brazil (USOM-B), já firmados desde o ano de 1950 com o então governo de Minas Gerais, passando então a ser governo brasileiro em 1957.

Segundo Nogueira (1989, p. 37) foi no bojo desses acordos que nasceu a supervisão escolar pela criação do Programa de Assistência Brasileira Americana ao Ensino Elementar – PABAEE , instalado em Belo Horizonte – Minas Gerais, em 1957. A autora afirma, ainda, que em 1958, professores foram enviados a Indiana (Estados Unidos) para se especializarem e posteriormente fundarem em Belo Horizonte os cursos de formação de supervisores que mais tarde foram espalhados por todo o País.

Após mostrar os objetivos da inserção da supervisão no aparelho escolar, a autora conclui que entre outros estava a de controle e fiscalização no objetivo maior de impor a censura e impedir a entrada de idéias progressistas no interior da escola brasileira. Isso porque o mito da neutralidade e imparcialidade tem sido desde muito antes da Segunda Guerra uma defesa da ideologia liberal para manter a sociedade sob controle.

Nessa linha conservadora Przybylski (1991, p. 18) conceitua a supervisão como:

o processo que tem por objetivo prestar ajuda técnica no planejamento, desenvolvimento e avaliação das atividades educacionais em nível de sistema ou unidade escolar, tendo em vista o resultado das ações pedagógicas, o melhor desempenho e o aprimoramento permanente do pessoal envolvido na situação ensino-aprendizagem.

Para este autor “os supervisores escolares têm uma grande responsabilidade na orientação e acompanhamento do desenvolvimento do ensino”. A tarefa de observar, acompanhar e a responsabilidade pelo preparo dos professores no espaço escolar vão além do simples planejar de ações. Para ele o supervisor é membro da equipe administrativa, portanto faz parte de uma organização e possui atribuições que são peculiares.

Nessa mesma linha, o trabalho da Prof^a Nair Fortes Abu-Marhy, identifica o propósito da função supervisora na escola como sendo a de buscar “a excelência dos resultados educacionais, segundo planos bem estabelecidos e que, com perfeita segurança, possam vir a ser executados” (1967, p. 17).

Segundo a autora, entende-se por Supervisão Educacional o processo pelo qual se oriente a escola como um todo para a prossecução de suas legítimas finalidades, o que importará em avaliar a adequação entre os fins propostos e os meios para atingi-los e, nos devidos momentos, a avaliação do que esteja sendo produzido (p.19).

Abu-Marhy descreve em seu trabalho que a supervisão teria vários objetivos, mas destaca-se o trecho em que a autora afirma ser o de “exercer liderança eficiente, de sentido democrático” sob a forma de promoção de cursos de aperfeiçoamento, relações de cooperação; estímulo aos colegas e aproximando a comunidade da escola, etc... (p. 22)

A autora fala de um tipo de supervisão “preventiva” que seria a de um trabalho técnico colaboracionista com a administração do sistema escolar. Isto confirma sua idéia de chefia em vez de trabalho coletivo democrático.

Para Abu-Marhy a função supervisora na escola estaria também influenciando o processo de ensino-aprendizagem, pois a “preocupação máxima do supervisor será melhorar a qualidade do trabalho que se realize na escola, dando ao professor exata responsabilidade de seu papel e, portanto, incentivando ao máximo a mobilização de suas potencialidades criadoras” (pp. 25-26).

Dessa forma, Abu-Marhy encaminha para a função fiscalizadora onde o supervisor é aquele que, enquanto técnico em educação, “não somente observará o comportamento do professor, durante o processo educativo, mas a reação da classe, como um todo, a esse processo, suas fases e variações; e, mais, a reação da comunidade em que a escola exista e à qual deve servir” (p.26).

Para Abu-Marhy a supervisão de modo geral atende aos princípios de sistematização; democratização; direção construtiva; flexibilidade; objetividade e integração.

Embora o período fosse de ditadura, portanto de ausência de participação cidadã, o que se pode depreender é que o termo *democracia* utilizado na época serve para definir integração entre os professores para cumprirem tarefas que estimulem o aluno a confiar na sua potencialidade para aprender, em criar condições favoráveis para o crescimento e auto-realização do aluno, enfim, o professor é visto como um facilitador (MOREIRA,1983, pp.81-82).

Quando ocorre a contrariedade nas decisões o caminho apontado pelo individualismo conservador é a cedência de espaço de um ator para o outro na gestão da escola. É o que a autora, Abu-Marhy apresenta ao afirmar:

O Diretor deverá apoiar sempre o trabalho do supervisor e não procurar substituí-lo nem insinuar que pode resolver os problemas de sua alçada específica. O diretor aprovará suas medidas. Se houver profundas divergências, é impossível a permanência ou do diretor ou do supervisor. As pequenas diferenças solucionam-se mediante entendimento mútuo. O principal é que haja a melhor colaboração, para que todo o empreendimento compreenda o sentido da comunidade escolar, os objetivos da sua existência, e realizem um trabalho de equipe.

Resumindo a autora em questão afirma:

A supervisão é, na essência, um processo sistemático de avaliação dos valores da escola com referência a objetivos bem formulados e, com isso, de reavaliação dos procedimentos que os professores empreguem. Em conseqüência, tem de desenvolver atividades que ajudem os professores a ajudarem-se a si mesmos. É um aspecto de boa administração escolar, dela não se separando. (ABU-MARHY, 1967, p.27).

Podemos verificar em toda essa explanação da autora a divisão do trabalho e os encargos distintos para as chefias ressaltando o papel de fiscalização do trabalho do docente pelo supervisor, responsável pelo cumprimento das tarefas perante a administração escolar.

Em outra posição, Silva (1987, p. 27) esclarece que:

...a caracterização da função supervisora na educação, ou melhor, na Supervisão Educacional, exige que se situe o significado de “função” e de “educacional”, a fim de estabelecer a **relação entre função** supervisora e educação e, conseqüentemente, com os valores que emergem do contexto societário, os quais determinam sua concepção.

Pode-se verificar em Silva a consideração do contexto social e a necessidade de relacionar educação e função supervisora para a devida caracterização da função.

O trabalho do especialista é técnico, mas passa pelo aspecto político. E com relação a isso, pode ser verificado também na análise de Silva (1987, p. 31) :

O sistema educacional tecnicista desvirtua a verdadeira ação educativa, tornando-se disfuncional e anacrônico, oferecendo “neutramente” chances para todos, quando o “todos” pertence à classes e realidades diferentes com necessidades diferentes. E, mesmo assim, o sistema educacional impõe modelos substantivos neutros, que são aplicados ingenuamente pelos educadores e mais especificamente pelos supervisores na sua maioria completamente alienados da realidade da clientela e da situação real que deveria atender.

Sendo assim, a elaboração de programas e aplicação de métodos e técnicas de ensino dos supervisores através do trabalho em sala de aula pelos professores, atende a uma concepção de educação estritamente a serviço da ordem dominante.

Na análise que podemos fazer das falas dos autores acima, um que defende a setorização de funções, a partir do que é entendido como autoridade na escola (ABU-MARHY), um que reflete para propor mudanças no modelo de gestão (PARO), e outro que defende uma superação de modelo de atuação do especialista (SILVA Jr.), temos de considerar que a escola, efetivamente, tem sido utilizada como aparelho ideológico do Estado, a partir de seu modelo de gestão.

Isso porque a escola ao lado da família e do meio social mais amplo, é uma das esferas de produção de capacidade de trabalho (BRUNO, 1997, p. 39).

E também, porque a educação é vista como a única forma de progresso e equilíbrio para uma sociedade com expectativa de mobilidade social através de uma melhor distribuição de renda, através do preparo dos indivíduos, justamente pela sua formação.

Sendo assim, a gestão da escola passa pela estrutura de poder montada para a dominação. E hoje, o diretor mais que o supervisor é o foco principal da polêmica sobre a gestão democrática porque significa controle, ou seja, não basta a eleição para diretores é preciso a criação de regras que garantam a participação efetiva tanto dos servidores (professores e funcionários) quanto dos usuários (pais e alunos) nas decisões da escola (PARO, 1998, p.250).

No entanto, é preciso que se entenda que há uma especificidade em cada função. Sendo assim, há uma importância política em cada um que exerce um papel no interior do sistema escolar. E, junto da administração escolar e da supervisão está a orientação que passo a tratar.

Para realizar um estudo sobre a orientação educacional, tomo por base Mirian Grinspun em sua obra “A prática dos Orientadores Educacionais”, na qual a autora faz um

resgate histórico desta função na escola brasileira, dividindo-o em períodos, denominados *implementador* (1920 a 1941) que é quando a função começa a aparecer associada à orientação profissional com ênfase na seleção e escolha profissional; *institucional* (1942 a 1960) período em que há exigência legal da Orientação nas escolas com o esforço do MEC para a dinamização da proposta; *transformador* (1961 a 1970) caracterizado como educativa pela lei 4024/61 e pela profissionalização da lei 5.540/68, promoção de eventos da área tais como seminários e congressos de orientação educacional e o destaque para as questões psicológicas.

Segundo Grinspun (1994), na década de 60, floresceu o aspecto preventivo, abafando o aluno dentro da escola e procurando adaptá-lo ao novo currículo, cumprindo com as normas do regime militar; no período *disciplinador* (1971 a 1980) a orientação estava explícita nos artigos da Lei 5.692/71, sendo disciplinada pelo Decreto Federal nº 72846/73 que definia condições e atribuições para o profissional de Orientação Educacional com ampla abrangência na atuação. É o período em que os Orientadores à luz de pensadores como Althusser, começam a se questionar: o que faz a escola e para que servem as funções sob sua responsabilidade? O período *questionador* (década de 1980) trouxe grandes modificações que acabaram por se refletir na educação, no interior da escola (GRINSPUN, 1994, p.11-21).

Embora pareça um pouco estranho e não muito claro no texto, é a própria Mirian Grinspun quem afirma ser esse período disciplinador um preparo teórico para o período seguinte, denominado de questionador, lembrando que neste (década de 80) estávamos encaminhando para o final do período militar, quando a censura já não conseguia mais impedir as pessoas de falarem o que pensavam, chegando a realizar atos públicos pela volta da democracia. Estavam ocorrendo, por exemplo, assembléias do sindicato e congressos estaduais de educação do Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul (CPERS).

Também Selma Garrido Pimenta defendeu em sua tese de doutorado na PUC de São Paulo, a necessidade do Pedagogo na escola pública para a articulação da democratização da escola e para isso, a autora retoma desde as origens da orientação educacional até o processo de transformação da escola pública pela democratização, sendo o orientador visto como útil a essa proposta.

Com relação a isso, a autora em questão deixa claro que “os fatores básicos que primeiro evidenciam que o ensino brasileiro não é democrático são a seletividade e a evasão” (p.119) e ainda, que o exame destes possibilitará sua articulação com os demais: o autoritarismo institucional e a fragmentação do trabalho na prática escolar (p.120), sendo explicado pela falta de apoio e assistência em casa para cumprir os deveres escolares, porque

os pais trabalham ou porque a família é desestruturada, o que se pode evidenciar na atual situação da escola.

Não é possível analisar o trabalho escolar sem deixar de observar que a escola pública atende a um alunado proveniente de famílias carentes no sentido amplo do termo, sendo considerada esta escola também carente como afirma Pimenta (1996, p. 121).

A mesma escola, que atende um usuário de maioria pobre, apresenta-se também com uma estrutura de baixa qualidade no atendimento, o que tem comprometido o processo ensino-aprendizagem, cumprindo com a função político-ideológica de manter a classe dominada sob controle da camada dominante. E qual o papel do especialista em educação nesta escola?

Segundo a autora acima referida, a nova organização escolar é complexa e não é suficiente a presença de professores docentes. Esta escola requer uma “organização pedagógica”, ou seja, uma coordenação onde necessariamente deverão estar presentes os “especialistas” para que se reordene o sistema de ensino tornando a escola verdadeiramente democrática, isto é, com melhores condições de trabalho, acesso e permanência do aluno, beneficiando os que estão à margem dos bens sociais e culturais que a escola pode trabalhar.

Há uma vasta discussão da autora a respeito da atuação do orientador educacional, desde o apoio a alunos, assessoria a professores e relacionamento com a comunidade (pais), numa proposta de trabalho pedagógico em parceria com o supervisor, onde o orientador não é visto como hierarquicamente superior ou inferior aos professores docentes, mas que possui uma especificidade que lhe é completa na formação e que se amplia ao trabalhar com cada professor (p.177).

E isso se reforça no sentido de que “a prática escolar, enquanto prática coletiva, funda-se na competência técnica de cada um em vista de um compromisso político de tornar a escola democrática” (p.178).

Essa prática precisa ter fundamentos da educação, tendo a essência do conhecimento repensado numa organização complexa do pensamento e sendo exercitados coletivamente para o cumprimento dos objetivos do nível de ensino a que a escola se propõe desenvolver.

A ampliação da capacidade de pensar dos professores e especialistas (educadores) seria, então, uma tarefa primordial cuja coordenação estaria a cargo deste Pedagogo, no caso o orientador.

No trabalho pedagógico proposto por S. Pimenta, este orientador, cuja função é de um professor que integra a escola, tem como objetivo incluir a família no processo educativo e principalmente integrar os diferentes segmentos para a escola de qualidade.

Também Melo (1994) reflete sobre a proposta de exclusão dos especialistas em educação do sistema escolar, a partir do tema *a questão da Orientação educacional*.

Neste trabalho, a autora defende o direito de atuação interdisciplinar deste profissional (orientador educacional) com uma consciência crítica em relação à realidade que os cerca, resultando disso uma prática mais questionadora em que o seu trabalho busca mobilizar a escola, a família e a comunidade para a reflexão sobre as causas da dinâmica da sociedade e suas expressões na prática educativa (pp.12-13).

Assim, podemos compreender que o papel estabelecido aí é o de um profissional da educação que trabalha na perspectiva interdisciplinar e que leva à consciência crítica de todos que se movimentam no espaço escolar.

Como já abordado anteriormente, a prática administrativa, em especial a administração escolar, apresentava-se conformada com a posição legalista e burocrática do fazer por obedecer. Isso se deve ao histórico social de autoritarismo e obediência instalados no Brasil desde a época da fase colonial.

Uma outra possibilidade de gestão, distinta das formas autoritárias, é a gestão democrática que faz parte de um processo coletivo e totalizante, cujo requisito principal é a participação efetiva de todos. É óbvio que somente a prática reiterativamente vivenciada no cotidiano demonstrará o conteúdo de uma gestão dessa natureza (FORTUNA in BASTOS, 1999, p. 110).

Esse tipo de gestão foi perseguido por educadores comprometidos com a mudança na condução da escola pública nas décadas de 80 e 90. Contudo, o que se observa na pesquisa de campo é que a estrutura do golpe continua aparelhando a escola.

2.3 As Leis Educacionais e os Especialistas em Educação no RS

Ao dar-se início ao último tópico do presente capítulo procura-se tratar da legislação do ensino em nível de Estado, reporta-se à Lei Nº 5.751, de 14 de maio de 1969, assinada pelo então governador Walter Peracchi Barcellos e que regula o Sistema Estadual de Ensino no Rio Grande do Sul após a instalação da reforma universitária e anterior a reordenação aprovada para os níveis escolares denominados de 1º e 2º graus.²⁶

²⁶ 1969 foi o ano da emenda Constitucional Federal. A 1ª. do golpe foi em 67. Os acordos MEC/USAID foram assinados em 1964. Isto indica que em 69 não é pré-reforma, pois esta já estava pronta, mas não implantada. Sobre o ensino pré-vocacional já estava na Constituição de 1934, a 1ª. do governo de Getúlio, não para todos, mas para os cursos profissionalizantes que eram poucos e da escolha do candidato. Foi neste período que se criou

Interessante de observar que a presente lei foi aprovada em período anterior ao da reforma do ensino do período ditatorial militar, porém, não ficou aquém daquilo que os reformadores propuseram em 1968 e 1971.

Chama a atenção o artigo 35 parágrafo 1º que diz:

“os cursos de formação de professores especializados, de orientadores, administradores e supervisores para escola primária, são cursos de pós-graduação de nível médio”.

No artigo 49 em seu parágrafo único, determina que entre as *disciplinas e práticas educativas de caráter optativo será incluída uma vocacional, dentro das necessidades e possibilidades locais*. E, no ensino técnico art. 57, tem como um dos objetivos: a) *proporcionar iniciação técnico-vocacional* o que se pode depreender daí que a orientação educacional atuava no interior da escola pública do Rio Grande do Sul em sala de aula, atendendo aos objetivos da preparação de mão de obra para o mercado²⁷. Somente poderia exercer a função de orientador educacional quem estivesse devidamente *registrado, mediante a conclusão do curso respectivo* (grifo nosso).

No capítulo IV da lei, quando trata da formação do Magistério para o Ensino Primário e Normal, no art. 55, encontra-se dentre os objetivos previstos:

b) *capacitar professores especializados, orientadores, supervisores e administradores para atuar no setor de educação primária*.

Assim como as escolas normais de grau colegial, a lei 5.751 previa a existência de Institutos de Educação. Estes, *além dos cursos de formação de professores, deveriam manter cursos de especialização e aperfeiçoamento do magistério primário e cursos de formação de orientadores, supervisores e administradores, para as escolas primárias* [grifo nosso].

A referida lei também disciplinava a existência da inspeção escolar cujo titular da função poderia ser um professor graduado em faculdade de Filosofia, Ciências e Letras para estabelecimentos de ensino médio. Poderia também ser formado em nível médio, com

o Senac e o Senai. A diferença no golpe de 64 é que a profissionalização era para todas as classes e todos os níveis.

²⁷ conforme livro de orientação educacional: 6ª série. Porto Alegre, Globo, 1975 de autoria da equipe do serviço de orientação educacional do Ginásio Estadual Presidente Costa e Silva. Também no curso supletivo de 1º grau da E.E. Marieta D'Ambrósio em Santa Maria existia a disciplina de Orientação Educacional em sala de aula. Somente para ilustrar.

especialização em administração, supervisão e orientação para inspeção em escola primária. O inspetor não poderia fiscalizar a escola em que exercesse atividade docente.

Para que se possa entender o espírito das leis educacionais e as políticas públicas, é necessário que se reorganize o pensamento por meio da história do país, na qual encontra-se através da pesquisa um emaranhado de fatos, tais como a eleição de determinado presidente para a República, o governo de determinado partido, a proposta pedagógica, as idéias filosóficas ou psicológicas do período que de certa forma se entrecruzam em seus aspectos sociais, políticos e econômicos.

Assim, a legislação do ensino como se pode observar está a serviço de uma ideologia de Estado que vê na escola a possibilidade de contribuir para a formação do consenso, disseminando a ideologia do grupo dominante, garantindo o *status quo*.

As assim chamadas “leis do golpe” e que foram apresentadas ao longo dos capítulos até aqui, foram revogadas pela atual LDB nº 9.394/96, mas esta, no Artigo 64 ainda estabelece que:

A formação de Profissionais para a administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional, para a educação básica, será feita em curso de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

Vítor Paro (1998, p.249) afirma que vincular a formação dos especialistas em educação ao curso de graduação em pedagogia, prolonga a nefasta associação com as atuais habilitações de que são herdeiras do tecnicismo educacional. Ainda segundo este autor, esta concepção insiste em propugnar uma formação diferenciada para o diretor escolar como se os demais educadores formados por outros cursos de licenciatura não deveriam ser candidatos a uma eventual função de direção.

Regulamentando a LDB, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução nº 03/97, cujo artigo 2º dispõe que “os profissionais que exercem atividades de direção ou administração escolar, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional integram a carreira do Magistério dos Sistemas de Ensino Público, tal como os profissionais da docência”, indicando que não há distinção entre os profissionais da educação pela função que exercem na escola básica.

O conceito de educação básica se estende desde a educação infantil, passando pelo ensino fundamental (séries iniciais e finais) até o ensino médio nas diversas modalidades dos níveis aqui destacados, disposto na própria LDB, no Título V, capítulo I ao III.

Na Lei de Gestão Democrática do Ensino Público do Rio Grande do Sul aprovada em 1995, durante a administração do Governo do Partido do Movimento Democrático Brasileiro, a eleição para diretor de escola é uma conquista da comunidade escolar, mas também continuam a fazer parte da organização escolar os especialistas em educação.

A Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul, durante a administração do Partido dos Trabalhadores, restaurou o Plano de Carreira do Magistério, Lei 6.672/74 que prevê o cargo de *Especialistas em Educação*.

A atual Lei 11.695, de 10 de dezembro de 2001, que altera a Lei 10.576/95, estabelece que :

Poderá concorrer à função de Diretor todo membro do Magistério Público Estadual ou servidor, em exercício no estabelecimento de ensino, que preencha os seguintes requisitos:

I – possua curso superior na área de Educação;

II – comprometa-se a frequentar curso para qualificação do exercício da função que vier a ser convocado após indicado (Artigo 20 da Lei).

Chama a atenção o fato da nova Lei de Gestão, em seu Artigo 99, retomar artigos da Lei 6.672/74 (Estatuto e Plano de Carreira do Magistério Público Estadual) que passam a vigorar. Dentre estes o Artigo 19, que diz “exercício é o desempenho do cargo pelo professor ou *especialista de educação* nele provido”. Assim como o artigo 47 que trata da administração e controle do pessoal do Magistério, o artigo 48 dispõe sobre a lotação do professor e de *especialista de educação*, bem como os artigos 55 e 56 que tratam da substituição e convocação para cumprimento de regime de trabalho a ser remunerado de acordo com o regime titulado entre 24 e 40 horas semanais (grifos nosso).

A garantia do cargo de diretor eleito pela comunidade também sofre alteração com a previsão de voto paritário, isto é, excluiu o peso na percentagem dos votos por segmento. Também deixa livre a reeleição por quantas vezes o candidato quiser se candidatar, dando margem a uma espécie de “clientelismo de coronelismo borgista”²⁸ da década de 1910 no RS.

O cargo de diretor tem provocado acordos de clientelismo segundo mostram algumas pesquisas na área da gestão. Em alguns casos são mantidos no cargo (reconduzidos) dirigentes que foram eleitos porque ninguém quer assumir a direção da escola (BASTOS, 1999, p.28).

Geralmente os diretores priorizam uma área, como a “administrativa”, o que se tem observado na maioria das escolas que estão bem “organizadas”, limpas, arrumadas, mas

²⁸ VIZENTINI, Paulo F. A crise dos anos 20: Conflitos e transição. Porto Alegre: Ed. da Universidade/UFRGS, 1992 – Borges de Medeiros foi reconduzido cinco vezes ao poder.

deixam a desejar no aspecto pedagógico da gestão e que se reflete na sala de aula quando o docente não pratica uma gestão da sala de aula de forma democrática.

Ao rever-se a história da educação pós 1964 no Brasil e o que estabelece no campo jurídico-constitucional com a promulgação da CF/88, entende-se porque é muito difícil a incorporação de princípios democráticos na sociedade brasileira, impregnada de autoritarismo, educada por uma escola reprodutora do medo, da divisão, da obediência...

A gestão democrática, além da CF, aparece também na composição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) ao tratar no Artigo 3º, inciso VIII e no Artigo 14 que diz:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as 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.

No entanto, essa gestão escolar tem sido conduzida, ora por uma característica paternalista, ora autoritária, onde a conquista do voto pela troca de favores na comunidade escolar tem sido a prática da participação.

Em artigo publicado por José Camilo dos Santos Junior²⁹, encontra-se a defesa da participação de representantes de todos os segmentos da comunidade escolar no Colegiado da Escola numa concepção de gestão democrática.

Para o autor em questão:

Como pais e professores são responsáveis pela mesma missão de educar os jovens, os professores precisam convencer-se de que a presença dos pais na escola, se responsabilmente conduzida, será um instrumento de melhoria da qualidade de seu trabalho pedagógico. Nesta intenção, há que buscar-se o equilíbrio entre a liberdade educativa dos pais. Os professores precisam convencer-se que os pais são os primeiros interessados em buscar a melhor educação possível para seus filhos (1997, p. 29).

Sendo assim, atenta-se para o fato de que se desejamos formar pessoas capazes, críticas e autônomas, torna-se necessário e urgente o exercício da participação e da reflexão para construção de projetos autônomos de educação nos sistemas de ensino do país.

²⁹ Democracia Institucional na Escola: discussão teórica –Faculdade de Educação da Unicamp- Trabalho apresentado no III Congresso Latino americano de Administração da Educação, 1997.

Mesmo considerando as escolas de forma hierarquizada, Gramsci acreditava que “a escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis”. E o caráter democrático dessa escola está justamente em “que cada ‘cidadão’ possa se tornar ‘governante’ e que a sociedade o coloque, ainda que ‘abstratamente’, nas condições gerais de poder fazê-lo (...)”.

O cidadão veria na prática democrática, desde a escola “como *locus* intelectual do conhecimento social e científico” a construção da garantia dos direitos legais para uma cidadania de fato a ser exercida em sociedade.

A LDB deixa claro que para alguém ser considerado profissional da educação deve possuir formação docente, ou seja, ser licenciado e isso lhe dá a autoridade para exercer a gestão.

Já no artigo 64 trata destes profissionais da educação também conhecidos como *especialistas em educação* que, pertencentes aos sistemas de ensino e com experiência docente como pré-requisito, exercem funções “técnicas”, suporte pedagógico ou gestão da educação.

No Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.127, de 9 de janeiro de 2001 e que foi analisado por Cury, a gestão democrática é reforçada com determinações quanto a organização de conselhos, representatividade e liderança de gestores, participação da comunidade nos assuntos de escola, a formação dos diretores em curso de especialização com a oferta de cursos de administração escolar.

Assim, pode-se observar que os princípios da democracia, preconizados na República Federativa do Brasil através da CF/88, são remetidos para as demais esferas de administração da nação pois a “gestão democrática só o é mediante uma prática que articule a participação de todos, o desempenho administrativo-pedagógico e o compromisso sócio-político” (CURY, 2002, p.171).

Como se pode ver, o sistema capitalista preparou com muita eficiência toda a estrutura de formação e adaptação do modo de produção na sociedade do Século XX, ou seja, desde a chamada administração científica, passando pelo tecnicismo educacional e fundamentada pela teoria do capital humano, tornou o homem trabalhador um refém da classe dominante.

E, assim esta se mantém no *status quo*, o que pode ser observado na década de 80, pois há renovações na alteração das propostas e das teorias, chegando aos anos 1990 com a oficialização por parte do Estado dessas mudanças a partir do neoliberalismo e dos novos estilos de gestão, mas que servem para a manutenção dos privilégios da classe dominante.

Nesse sentido, a administração escolar também cooperou com a formação da sociedade do século XX. Para isso, os cargos de especialistas em educação, que, de certa forma, continuam a ocupar funções estratégicas e consideradas de confiança para muitas direções que mantêm a escola dividida entre os que pensam e os que executam são o reflexo da estrutura hierarquizada no interior da escola.

Para Kuenzer (2002, p. 59), o trabalho pedagógico, assim fragmentado, respondeu e continua respondendo, ao longo dos anos, às demandas de disciplinamento do mundo do trabalho capitalista organizado e gerido segundo os princípios do taylorismo/fordismo, em três dimensões: técnica, política e comportamental.

Não há como ignorar estas funções, pois foram criadas na estrutura do Estado, onde o sistema educacional apresenta o espaço dos diretores, supervisores, orientadores, monitores, fiscais de disciplina e coordenadores, para a organização do trabalho pedagógico, dentro da chamada divisão social do trabalho, para ocupar um espaço de ação e de gestão.

Tanto é que o Ministério da Educação acena com a oferta de cursos de especialização para diretores, conforme análise feita por Cury a cerca do Plano Nacional de Educação.

A chamada divisão social do trabalho, importada da administração empresarial e que tem acompanhado o processo pedagógico ao longo da história da educação, pois “uns poucos fora da escola, atuando nos gabinetes de órgãos governamentais, detém o poder de decisão e o controle, enquanto todos os demais simplesmente executam tarefas cujo sentido lhes escapa”, é uma realidade que se tem convivido no interior do sistema educacional do País (GARCIA,2001) .

Essa separação dentro do espaço escolar, entre “especialistas docentes de não-docentes” (GADOTTI, 1993) acaba por realizar a supressão das vontades individuais e coletivas, a serviço da ordem capitalista.

Contudo, as mudanças ocorridas no mundo na década de 90, com a globalização e o neoliberalismo, mudaram as relações de produção e as demandas do capital, em função da crise do capitalismo com a superprodução que atingiu os países centrais na década de 1970 levando a transformações sócio-históricas na década de 80 (ALVES, 1999, p.79).

Na década de 90, com a desindustrialização e transferência de fábricas de um país para outro, passou-se a mundialização do capital com o toyotismo e a flexibilização dos mercados de trabalho não rompendo absolutamente com o modelo taylorista-fordista (ALVES, 1999, p.90-91).

Nas mudanças que ocorrem no mundo do capital, a flexibilidade e polivalência, o trabalhador continua sendo assalariado, parcial que repete uma tarefa dentro da desespecialização de funções.

Essas mudanças se fazem sentir na educação e na relação entre escola e trabalho, o que leva os Estados a estabelecerem nova legislação atendendo às mudanças e exigindo novas atitudes. A partir disso, há a exigência “legal” de uma gestão democrática e de uma certa autonomia, ainda não compreendida pela escola de maneira geral. Assim, a gestão democrática e a descentralização aparecem como proposta de um Estado que promove uma cidadania velada, mas não a autogestão³⁰.

Isso porque no neoliberalismo a democracia deixa de existir pela minoria que submete a maioria. Nas administrações neoliberais a comunidade escolar, limitada pela participação regrada, aceita passivamente a reforma, sendo convidada a opinar e aprovar as políticas determinadas pelo capital ao campo educacional (GENTILI, 2002, p.68-69).

Gadotti (1993, p. 91-92) afirma que não se pode confundir participação com autogestão, pois nesta o trabalhador não se faz representar e sim, exerce diretamente o seu poder no coletivo.

Com relação a autonomia, alguns pensadores como o autor em questão afirmam que em alguns casos está sendo utilizada para a “desobrigação do Estado em relação à educação” (GADOTTI, 1993, p. 97). As escolas podem construir um projeto político-pedagógico autônomo, rompendo com o modelo tecnicista, com a divisão técnica entre quem planeja e quem executa, mas sem desobrigar o Estado de suas responsabilidades.

Verifica-se que para a efetiva democratização da gestão, frente à ótica do estado neoliberal, a prática docente não pode prescindir da ação administrativa, pois a prática do professor depende de decisões tomadas por ele individualmente, as quais, por sua vez, supõem normas coletivas. Sendo assim, encaminha-se para o estudo da gestão frente às políticas neoliberais dentro do mundo globalizado³¹.

³⁰ Auto-gestão no sentido de autonomia e independência, Auto-governo, conforme Gadotti com seus estudos em organização do trabalho na escola e autonomia baseado em Michel Lobrot quando este fala de auto-governo como definição de auto-gestão, partindo da auto-gestão pedagógica como alavanca para a social.

³¹ Teixeira, Lucia Helena G.A Dimensão Pedagógica da Organização Escolar: um Estudo na Ótica da Cultura. A autora discute a dimensão pedagógica da administração da unidade escolar, abordando o aspecto cultural e considerando que só recentemente a organização escolar tornou-se alvo do interesse de pesquisadores da área.

CAPÍTULO III

DEMOCRATIZAÇÃO DA GESTÃO NA ÓTICA DO ESTADO NEOLIBERAL

“A superação das crises sociais não será possível sem a superação de um modelo sociocultural fragmentado da vida, do acontecimento, da administração pública, das práticas sociais, entre outros aspectos sócio-culturais. É o desafio do diálogo entre as diferentes culturas, saberes, ciências, visões do mundo e práxis sociais. Enfim, não há futuro sem apurar criticamente o passado e analisar profundamente o presente, para não repetirmos os mesmos erros e, além disso, encontrarmos alternativas viáveis para a humanidade viver digna e pacificamente em sociedade.” (ZITKOSKI, 2000, p.191)

A decisão de estudar a democratização da gestão na ótica do Estado Neoliberal se justifica na citação acima, retirada da resenha escrita pelo professor Zitkoski em que este afirma ser necessário superar a fragmentação e, para isso, torna-se necessário um inventário crítico do ocorrido no passado.

O autor escreve a partir da interpretação da obra A reinvenção do mundo: um adeus ao século XX de autoria de Jean-Claude Guilleband, publicado pela editora Bertrand Brasil.

Comparando este pensamento com o atual momento, uma vez que estamos vivendo um período de crises em um modelo de sociedade construída em cima da fragmentação, da divisão em micro-espacos e micro-poderes, também podemos dizer, pela afirmação do autor em destaque, de que é preciso analisar criticamente o presente, apurando o passado e assim, buscar alternativas para vivermos em um mundo melhor.

O presente capítulo consta de duas partes. Na primeira procura-se analisar a administração da escola sob a ótica da democratização da gestão. Para isso explora os significados de *gestão* e *democracia* e a relação destas com as estruturas de dominação inerentes à sociedade capitalista, e a tomada de posição sobre a temática. Na Segunda, como base para esta análise, apresentam-se as novas exigências do capital com fundamento na

descentralização administrativa e no contexto da globalização econômica, resultando em reflexões sobre o tipo de escola e de sociedade civil a ser desenvolvida como resistência ao neoliberalismo.

3.1 A administração escolar sob a democratização da gestão

Segundo Cury (2002, pp.164 – 165) o termo gestão está carregado de significados provenientes do verbo latino. Significa um “novo modo de administrar uma realidade e é, em si mesma, democrática já que se traduz pela comunicação, pelo envolvimento coletivo e pelo diálogo”.

Já para Ferreira (2003, p.8), gestão significa ato de gerir, gerência, administração. **Gestão é administração, é tomada de decisões, é organização, direção** [grifo da autora]. Sendo assim, gestão da educação significa um aspecto da administração educacional, a tomada de decisões, o planejamento e a atuação no cumprimento de objetivos para o atendimento ao processo de formação humana.

Ainda, de acordo com Cury (2002, p.164-165), gestão significa *fazer brotar, germinar, fazer nascer*, portanto, dar a luz a uma nova forma de gerir, de administrar. Administrar de uma forma democrática leva em conta a participação de todos nas decisões da escola, através dos órgãos colegiados. Por isso gestão, porque é uma administração coletiva.

Gestão significa então processo, exercício de governo democrático e participativo. Contudo é preciso que se examine em que linha está inserida a Constituição Federal de 1988 e a própria LDB de 1996 que sugerem, ou melhor, determinam a participação democrática com a constituição dos órgãos colegiados nas escolas.

Nos anos 1980 até a presente década, estudos foram realizados questionando o perfil teórico dos administradores escolares e a prática da gestão escolar. A concepção de escola como uma instituição neutra na verdade configurou a situação de manutenção do *status quo* e levou a um centralismo burocrático e falta de espaço para o trabalho coletivo, o que será confirmado por Arroyo (1996, p.34) quando este afirma que o “tratamento dado ao fenômeno público e à administração da educação, tentando ser um tratamento técnico-científico, pretendia ser um tratamento apolítico”.

Por isso, o autor afirma que “pretendeu-se formar o administrador essencialmente apolítico. Essa foi a orientação de muitos cursos, dos programas de treinamento e de formação de administradores da educação, especificamente”, submissos ao sistema.

Isso porque no pós 1968 a idéia de desenvolvimento visando ao aperfeiçoamento do sistema industrial e econômico capitalista estava sustentando a concepção de educação que se tinha nas faculdades e universidades, ou seja, o desenvolvimento de uma pedagogia que atendesse a uma divisão social e técnica do trabalho marcada pela clara definição de fronteiras entre as ações intelectuais e instrumentais, em decorrência de relações de classe bem definidas que determinam as funções exercidas por dirigentes e trabalhadores no mundo da produção, conforme Kuenzer (2004, p.124-125).

No entanto uma nova dimensão política da escola, enquanto espaço público, está sendo considerado. E, para isso, a contradição entre capital e trabalho e entre classes é discutida em espaços da administração pública, mesmo que, em muitas vezes na contramão da história, mas forçando uma nova situação. E assim as greves e movimentos reivindicatórios que despertam a consciência de classe no trabalhador acabam por interferir nesta nova formatação do público e político.

Sendo assim, Arroyo é quem afirma que “captar essas novas dimensões políticas da administração da educação pública é fundamental para superar a ingênua neutralidade política da administração e do administrador ensinada ainda em muitos programas de formação de especialistas em administração escolar” (1996, p.37).

Em muitos municípios do Brasil a gestão democrática está se consolidando devido à caminhada de educadores que estão fortalecidos do espírito de democracia, onde a escola amadureceu através do estudo, deixando assim, de ser uma gestão com cor partidária (cargo político-partidário) para se tornar uma construção coletiva na gestão democrática da educação, com maior autonomia e participação dos atores sociais da escola.

Isso pode ser constatado através de pesquisas como a publicada em DICAS (1997) sob o título “o Município e a Educação” em artigo sobre o governo e a sociedade e que trata das propostas ocorridas em vários municípios brasileiros onde nos últimos anos desencadeou-se um movimento no sentido de privilegiar a sistemática de eleição de diretores de escolas a partir da premissa de que a escolha de dirigentes por maioria de votos da comunidade escolar garante a democratização das relações internas da escola e superando as dificuldades decorrentes da sistemática de indicação³².

E para compreender melhor esse processo de gestão e democratização é preciso que se resgate alguns conceitos de democracia a partir do pensamento político de autores como Rosseau (1983), Gramsci (1982) e Bobbio (1987) e Giddens (1996), para a presente análise.

³² O município e a educação publicado em www.federativo.bndes.gov.br/dicas/ Acesso em 04/07/06.

Para Rosseau, que se abasteceu das idéias de Aristóteles, “jamais existiu, jamais existirá uma democracia verdadeira”. Isso porque, segundo o pensador, “é contra a ordem natural governar o grande número e ser o menor número governado” (ROSSEAU, 1983 p.84). Daí então o fundamento para as “formas mistas de governos” que estão previstas no *Contrato Social*.

Gramsci em sua obra *Os Intelectuais e a organização da cultura* (1982, p.126), afirma que a tendência democrática é que cada “cidadão” possa se tornar “governante” e para isso a sociedade deve oferecer-lhe condições através da democracia política, o que para Bobbio (1987) está reforçado através da idéia de reorganização das bases de convivência social, sendo inclusive descartada uma reforma do Estado e da própria política, discutindo a construção de democracia através da história e da defesa da democracia social (1987).

Com isso, pode-se dizer que o termo democracia tem sido incansavelmente utilizado por um expressivo número de pensadores, numa busca pela participação popular nas decisões do Estado.

Ao refletirmos sobre democracia, logo pensamos em liberdade de escolha, de pensamento, decisão coletiva. Entretanto, a decisão nem sempre é de consenso, mas de maioria. Para que se discuta um pouco sobre o tipo de democracia perseguida pelos pensadores modernos, torna-se necessário a leitura do que seja, afinal, democracia.

Desde Rousseau, tem-se a clareza de que existem dois tipos de democracia e que estas são diferentes. Trata-se da Democracia participativa e da representativa.

A democracia participativa era utilizada na Grécia antiga, mas essa “participação” era limitada, pois apenas participavam os homens maiores de trinta anos e proprietários de bens que tivessem nascido no mundo grego.

Mais tarde essa prática inspiraria o proletariado a fazer a revolução junto da burguesia e forçar a sua participação nos assuntos públicos. Referimo-nos aos eventos que mudaram a Europa como as revoluções de 1830 na França e, 1848 (esquina do mundo) na França e Alemanha, quando o proletariado (com idéias socialistas) torna-se oposição à burguesia (capitalista) que passou a controlar os Estados após a tomada do poder limitando a participação a uma representação.

Essa democracia representativa é característica da burguesia, e também é aquela fundamentada no mandato, na idéia de representante da classe, o que nos leva a compreender que a democracia é um sistema que necessita da democratização em todas as esferas da vida, seja no âmbito local ou nacional.

Já a organização de conselhos (representativos) é uma forma de racionalizar a democracia, ou seja, priorizar a participação nas decisões daqueles que se interessam e em quem terão influência direta.

Não há dúvidas de que para a construção de um Estado democrático deve se ampliar a participação, o que se materializa com uma efetiva participação em conselhos locais ou equivalentes da comunidade. Dessa forma, poderão ocorrer condições de se exercer a cidadania e chegar-se a construção e manutenção da democracia numa perspectiva socialista.

Contudo, há um certo medo do fim a ser perseguido pela classe trabalhadora. Segundo Bobbio (1979):

A relação entre democracia e socialismo é configurada como uma relação entre meio e fim, onde a democracia desempenha a parte do meio e o socialismo a final. É como se se dissesse: o socialismo não pode e não deve ser alcançado a não ser pela democracia. Ou então: a democracia é o único meio possível ou lícito para chegar a uma sociedade socialista. Este esclarecimento não é ocioso, principalmente porque seria possível afirmar o contrário, ou seja, que o socialismo é o meio e a democracia o final, como quem dissesse que a democracia real ou integral pode ser realizada somente através de uma reforma socialista da sociedade: em segundo lugar, porque ao concordar com o fato de que a disputa atual recai principalmente no “caminho para o socialismo, e este caminho é a democracia não se pode também deixar de conceber o significado prevaiente de “democracia-socialismo” e aquele de “democracia” como método (como “caminho” precisamente)”.

Isso tudo porque o pensamento democrático, que era um pensamento do futuro, tornou-se um meio de combinar presente e passado. É em nome de um passado particular que se reclama a liberdade; não é mais em nome de um futuro indefinido, comum a todos, ponto de convergência final.

O pensamento político das luzes e das revoluções, carregado de espírito democrático para agir como força de destruição dos poderes privados, das barreiras sociais e da intolerância cultural, tornou-se cada vez mais antidemocrático, elitista e mesmo repressivo quando identifica uma nação, uma classe social, uma idade da vida ou um gênero como a razão, justificando assim sua dominação sobre categorias (Alain Touraine, 1998).

Para a contraposição a esse estado antidemocrático, a questão da participação situa-se como um dos eixos fundamentais desta reflexão. Parte-se do entendimento de que ela é condição *sine qua non* para a construção da gestão democrática nas unidades escolares.

Giddens (1996, p.130) discute o conceito de democracia em sua obra *Para além da esquerda e da direita* e para isso, parte da democracia liberal para o entendimento da democracia deliberativa que tem no conflito e discussão pública seu meio para se chegar ao consenso e que já foi desenvolvido por David Miller, segundo o próprio Giddens.

Nesse sentido é o que os neoliberais (BOBBIO, 2000, p. 140-141) ameaçam a própria democracia quando acreditam que os governados e os governantes são responsáveis pela sobrecarga das demandas no Estado democrático, considerando a democracia como ingovernável.

Para reverter isso, eles (os neoliberais) defendem o Estado mínimo, ou seja, há uma política implementada pelos governos e ditada pelos acordos feitos com o Banco Mundial de que o ajuste das contas públicas se dá pela redução de gastos, privatização de empresas e serviços públicos, abertura comercial, liberalização financeira e desregulamentação dos mercados domésticos.

Esse é o Estado forte para os ricos e fraco para os pobres, ao mesmo tempo, em função do que o mesmo promove, ou seja, mínimo nos direitos da massa da população, nos recursos para políticas sociais, na contratação de funcionários. E, forte para os ricos com incentivos financeiros, privatização e desregulamentação da economia. Assim, para os neoliberais a democracia é simplesmente um mecanismo para escolher e autorizar governos e não uma espécie de sociedade, nem um conjunto de fins morais (BIANCHETTI, 1996, p. 19).

Pode-se afirmar que o Estado que a democracia requer é o Estado responsável pela garantia dos direitos de toda a população, sem isso, não haverá democracia social no Brasil, pois a democracia liberal serve para manter o Estado afastado da sociedade.

Segundo Giddens (1996, p.134) para que os indivíduos possam ignorar a arena política sempre que quiserem. Ao que parece também para afastar a intervenção cidadã nos assuntos em que as disputas envolvem tráfico de influência, nepotismo, desvios de verbas públicas, etc. e que se encontram presentes nos três poderes do Estado constituído.

Por outra, os indivíduos, descontentes com as instituições “democráticas”, acabam por não quererem participar dos assuntos, discussões e decisões públicas. Acabam retirando-se das reuniões, assembléias, conselhos e associações, tornando o modelo capitalista ainda mais forte, porque este é reforçado pela ausência de participação cidadã.

Mas, para Giddens, fora da esfera política formal, existe a chamada democracia dialógica que comportaria quatro áreas interligadas, entre estas a da vida pessoal, influenciada pelas mudanças do tempo histórico atual.

Para isso, o autor apresenta as mudanças ocorridas na sociedade “pós-tradicional” denominada de relacionamento puro (tanto sexuais, familiares) como sendo aquele que se mantém por si só, sem recompensas.

O autor questiona a divisão de trabalho e a separação de papéis, por exemplo, no casamento que também era “arranjado” e não iniciado e mantido pelos indivíduos envolvidos (p. 135).

Mostra, ainda, que atualmente as pessoas estão juntas sem estarem casadas e é por “compatibilidade no contexto de uma relação mutuamente gratificante” (p. 136).

Mas, segundo o autor, para isso é preciso manter o diálogo, discussão aberta de ‘questões de política’, levando ao envolvimento e responsabilidade mútuos.

Com isso, o autor demonstra a ligação entre o relacionamento puro e a democracia dialógica.

Para Giddens (1996, p.136):

Dentro de uma organização mais ampla ou em relacionamentos, o indivíduo precisa ter autonomia material e psicológica necessária para entrar em afetiva comunicação com os outros. O diálogo, livre do uso de coerção e ocupando um “espaço público”, em ambos os casos é o meio não só de resolver as disputas, mas também de criar uma atmosfera de tolerância mútua. Ou seja, a própria estrutura do sistema democrático – ou do relacionamento – está aberta à discussão “pública”.

A segunda área de democratização, para Giddens é a proliferação de movimentos sociais e de auto-ajuda (não necessariamente democráticos em seus objetivos), mas talvez ajudem a manter as influências democratizadoras graças à própria forma de sua associação social.

A terceira área pode ser encontrada na arena organizacional, ou seja, nas grandes empresas de corporação, complexos de empresas que acabaram se tornando unidades comerciais autônomas, forçadas a surgir em função da competição empresarial global. Com isso, a democratização dentro das organizações parece um aspecto considerável.

Mas, segundo Giddens é possível que as grandes organizações não desapareçam completamente, até porque toda mudança social é dialética, pois *um movimento unidirecional produz, também tendências opostas*.

Em uma quarta área, se refere à ordem global, pela qual é apontada a possibilidade de que democracias representativas surjam paralelamente ao modelo existente, em nível global.

Já a democracia dialógica implica a democratização da democracia, que se encontra com a existência dos movimentos sociais, parlamentos regionais, blocos econômicos (podemos citar: Mercosul, Tribunal de Haia, etc.).

Certamente, a democratização envolve a reconstrução da sociedade civil organizada por interesse dessa mesma, num movimento interno e externo que se forma em redes de solidariedade em construção no coletivo social.

Mas seremos então capazes de desenvolver uma democracia? Para Gentili (1998, p.51), o êxito da democracia limitada dependerá de que não acabe sendo acumulada com expectativas ou demandas exageradas e que não seja condenada a tratar de alcançar objetivos, metas ou princípios morais prefixados e para os quais não foi criada e nem está preparada.

Diante disso, cabe dizer que a democracia preconizada na legislação brasileira, atendendo aos princípios liberais, constitui-se em uma espécie de falsificação. Comumente já se ouviu alguém dizer “mas então essa gestão democrática é falsa?”. Ora, a “democracia mínima neoliberal despreza o consenso, o falsifica, tornando-o uma ferramenta de manipulação” (GENTILI, 1998, p. 69).

Contudo, a apropriação dos mecanismos democráticos por parte da comunidade, pode levar ao questionamento dessa manipulação e, deixando de lado o jogo das vaidades, construir o bem-estar das maiorias, conforme Gentili nos aponta em sua reflexão.

Esse falso consenso é criação do capitalismo, enquanto a democracia participativa gera o conflito e a partir daí surge o consenso.

E que análise se pode fazer desse processo de falsificação? É possível recuperar os valores da Declaração Universal dos Direitos do Homem, especialmente no que tange à liberdade e igualdade?

Isso poderá acontecer mediante a compreensão crítica de que mediante um quadro de despoltização da população (de maneira geral, pois esta discute muito mais futebol e carnaval do que a política nacional), a mesma continuará imóvel, mantendo o *status quo* para a conservação da velha ordem liberal estabelecida.

A mudança social poderá ocorrer com a apropriação da cultura dominante e do aparelho de Estado pela classe dominada mediante a tomada de consciência da tarefa histórica de mudar a sociedade para se conquistar os direitos preconizados na Declaração Universal.

Analisando-se Touraine, este afirma que a democracia precisa ser um espaço, mas conquistado a cada passo nas mediações, pois:

A democracia tem de ser uma força viva de construção de um mundo tão vasto e diverso quanto possível, capaz de combinar tempos passados e futuros, a finalidades e diferenças, capaz, sobretudo, de recriar o espaço e as mediações políticas, as únicas que nos podem permitir deter a decomposição de um mundo levado por um turbilhão de capitais e de imagens e contra as que se sentem perdedores nos mercados mundiais. A democracia não se dirige mais para um porvir radioso, mas para uma

reconstrução de um espaço de vida pessoal e de mediações políticas e sociais que o protegem (pp. 103 – 104).

A democracia representativa que conhecemos surgiu no período histórico de transição da modernidade para a contemporaneidade, com o advento das idéias iluministas e dos movimentos revolucionários denominados por alguns historiadores como Era das Revoluções.

Ao longo dos anos o povo tem lutado contra a classe detentora do poder político, responsável pela corrupção e manutenção do Estado opressor e de exploração. O espírito democrático da liberdade tem guiado os homens na luta pela democracia direta e no combate aos privilégios e a desigualdade social que assola o mundo inteiro.

Por isso, não se pode confundir democracia participativa (direta) com a representativa (cunho liberal), pois enquanto a direta “impõe uma vontade política a uma ordem social”, já a liberal “reduz o mais possível intervenções do poder político e favorece a regulação da organização social pela negociação direta e pelo mercado” (TOURAINÉ, 1998, p.26), isto é, os representantes das classes, muitas vezes deixam de representar sua classe, decidindo de acordo com o que o mercado manda decidir.

O autor ainda coloca que quando se fala de liberdade, de igualdade ou de justiça, faz-se apelo a um princípio não social, superior às relações sociais que são sempre não igualitárias, para organizar a ordem social. Considera que fora deste princípio pode existir tolerância, mas não liberdade, pode-se reduzir as diferenças sociais, mas não se pode assegurar a igualdade (TOURAINÉ, p.46).

Entretanto, essas diferenças são criadas pelo homem, acirradas pela disputa na condução do processo histórico. A classe dominante é a detentora dos meios de produção, portanto a responsável pelo funcionamento do mercado. Com isso, a democracia³³ e a autonomia do sistema tornam-se ameaçadas. Que democracia é essa em que apenas os detentores do capital têm acesso? Que democracia é essa que ameniza as diferenças, mas não promove a igualdade? Só pode ser de cunho liberal, limitada no sentido de não promover a participação e sim estimula a representação.

³³ Democracia Direta – Também chamada de participativa é aquela em que as comunidades estão organizadas politicamente para gerir o dia-a-dia do funcionamento do Estado. É a comunidade que decide efetivamente. Conforme DOWBOR, Ladislau. **A Reprodução Social: propostas para uma gestão descentralizada**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

Democracia Representativa: é a forma representativa de participação popular através de partidos e eleição de políticos para cargos e funções públicas. Os representantes após eleitos nem sempre representam seus representados. Significa genericamente que as deliberações coletivas, isto é, as deliberações que dizem respeito à coletividade inteira, são tomadas não diretamente por aqueles que dela fazem parte mas por pessoas eleitas para esta finalidade. BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia**. Trad. De Marco Aurélio Nogueira. SP: Paz e Terra, 2000, p. 56.

Em Bianchetti (1996, p. 86) encontra-se uma interpretação crítica dessa democracia representativa, segundo este,

As propostas de “democracia limitada” ou “democracia protegida” são uma forma de desviar o eixo do conflito que subsiste nas sociedades capitalistas, onde os grupos dominantes buscam conseguir o consenso social para a continuidade de suas ações de apropriação. Esta afirmação se fundamenta no fato de que a proposta neoliberal não propõe a ampliação da participação democrática para fortalecer os controles sobre o aparelho político, e sim opta por uma perspectiva elitista onde os erros da democracia são combatidos com menos democracia e não com maior participação dos historicamente excluídos.

Existe uma vasta literatura com críticas feitas aos neoliberais como uma tentativa de desnudar o fenômeno, bem como análises sobre o mercado globalizado e a proposta neoliberal de Estado mínimo mostrando que este amplia as diferenças, reduz o acesso, privatiza, exclui dentro de uma “política de inclusão”.

Saviani (1992, p.21-25) ao relacionar o tema neoliberalismo e a educação pública, classifica o período pós 2ª Guerra Mundial de neo-capitalismo. O autor cita Keynes como sendo o pensador que irá repensar o capitalismo no aspecto econômico. Saviani esclarece que Keynes “acreditava ser possível conter as crises cíclicas do capitalismo mantendo o pleno emprego e taxas de crescimento contínuas, [...] defendia o incremento de gastos públicos como forma de estímulo ao investimento e consumo produtivos, inclusive através de déficits orçamentários”.

O pensador do “neo-capitalismo”, segundo Saviani possuía idéias da social-democracia e promoveu a defesa do chamado Estado de bem-estar.

A nova realidade de uma economia de mercado em que o Estado não apenas interfere regulando o seu funcionamento, mas dela participa diretamente desempenhando funções econômicas essenciais, tem um nome: neo-capitalismo, e a ideologia que a justifica recebe, por sua vez, a denominação adequada de neo-liberalismo (1992,p.24).

Para Saviani (1992, p.25) a diferença entre o neo-liberalismo pós-45 e o atual é que enquanto o primeiro realçava o papel do Estado, hoje alegando que o mesmo está atrofiado, defende a redução do Estado, prega a total liberação do mercado e as políticas públicas são jogadas para a iniciativa privada, contrapondo-se ao Estado de bem-estar social.

L. Dowbor (1996) em sua obra *Da Globalização ao poder local: a nova hierarquia dos espaços*, trabalha a questão do poder local e global, verificando aí a especulação financeira internacional carregada de novas tecnologias que avança levando a uma desarticulação,

aumentando a perda de controle social. Verifica também a globalização não generalizada, mas busca no cotidiano de atividade desenvolvida num local determinado.

Ao discutir a formação dos blocos econômicos, afirma não haver uma mesma dinâmica entre os países do “terceiro mundo” (Mercosul) e as megapotências européias.

E, para se contrapor à política adotada no final do século XX, afirma haver em decorrência do processo acima uma espécie de “erosão de soberania”, porque transforma-se a cidadania levando o indivíduo à exclusão da mesma.

Dowbor (1996, pp.62-63) afirma que diante das mudanças tecnológicas e de relações sociais de produção estarem ocorrendo de forma acelerada, leva a sociedade moderna a se constituir hoje de forma predominantemente urbana e, com isso a necessidade de se transferir para as cidades a responsabilidade por decisões de problemas mais específicos. Isso no sentido de retirar do governo central o poder das decisões e assim, descentralizar levando ao fenômeno da municipalização.

As cidades cada vez maiores pelo fato da expulsão do homem do campo, em função da modernização da grande propriedade e a exploração do pequeno produtor pelo grande, contribuem sobremaneira para essa desorganização espacial.

E do ponto de vista da concepção de qualificação para o trabalho, mantém-se, ainda, a velha concepção taylorista/fordista nas escolas, embora não tenham mais lugar, pois o novo controle de qualidade passa a ser feito pelo próprio trabalhador que deve possuir capacidades intelectuais para adaptar-se à produção flexível.

Diante disso, as demandas do capital exigem uma ampla democratização e, para isso, a educação básica, de qualidade para todos passa a ser defendida e sustentada.

Em contrapartida, as cidades recuperam seu espaço de decisão e nesse sentido as políticas públicas estão empurrando para as prefeituras a ordenação, controle e administração de programas e responsabilidades.

Para tanto, novas práticas democráticas precisam ser conectadas, e com isso uma visão mais horizontal, uma socialização que sem dúvida passa pela organização escolar e as responsabilidades que estão postas para sua gestão.

Nesse sentido a escola precisa rever a postura em que além de selecionar acaba por priorizar os que permanecem na escola porque são os que melhor se comunicam, possuem uma boa aparência, dominam mais conhecimentos e apresentam condutas mais adequadas ao disciplinamento necessário ao processo produtivo (KUENZER, 2004, p.133).

Nesse regime de privilégios para poucos e vantagens para o mercado é que os neoliberais fazem o eixo das relações sociais e, portanto, o motor da organização social (BIANCHETTI, 1996, p. 87).

E a educação não está fora de seus propósitos. A descentralização e democratização norteiam as mudanças propostas para os sistemas de ensino em nível nacional, estadual e municipal. Essas propostas são decorrentes de uma Conferência ocorrida em Jontiem, na Tailândia, e na Declaração de Nova Delhi de dezembro de 1993 que atende à demanda de universalização da educação básica (OLIVEIRA, 1997, p.90).

Tais mudanças levaram os governos ao estabelecimento de novos modelos de gestão, considerados mais flexíveis, participativos, descentralizados administrativamente em função dos recursos e responsabilidades assumidas nas esferas municipal, estadual e federal.

Em função disso estabeleceu-se a divisão na própria LDB dos níveis de ensino e respectivas esferas responsáveis, por exemplo, educação infantil a cargo do município.

E no aspecto da gestão escolar, os governos consideram métodos tidos como mais democráticos, porque prevêm a participação da comunidade.

No entanto, sem observarem o nível dessa participação, mantém sistemas ainda na sua prática autoritários (OLIVEIRA, 1997, p. 95-96), o que se pode relacionar com a concepção taylorista/fordista.

Segundo Oliveira (1997, p. 99-100),

O modelo que apresenta para a organização e gestão do sistema de ensino parece convergir com a lógica de planificação do capital oligopolizado e transnacionalizado, na emergência de um novo modelo de acumulação, onde a flexibilidade dos processos de trabalho deve acompanhar a dinâmica de um mercado cada vez mais exigente e fragmentado. Para responder a essas exigências, as empresas inovam seus processos de trabalho organizados na forma do “Just in Time”. Da mesma maneira, as novas orientações administrativas para as escolas parecem sugerir que estas procurem se adequar à realidade circundante – as demandas da comunidade ou as exigências regionais – que muitas vezes são traduzidas em programas de qualificação diretivos para um determinado segmento da economia ou ramo produtivo.

Nesse sentido, a descentralização passa a ser entendida como uma submissão do professor a uma posição de cumpridor das políticas do sistema que cada vez mais exclui dentro da política de inclusão. Um regime de privilégios para poucos e vantagens para o mercado em que os neoliberais fazem o eixo das relações sociais e, portanto, o motor da organização social (BIANCHETTI, 1996, p. 87).

Nesse contexto, pode-se dizer que nunca os direitos humanos foram tão negligenciados em todo o mundo, o que tem sido resultado de tratados econômicos financeiros internacionais, coordenados pelo Banco Mundial e pelo FMI (BATISTA, 1999).³⁴

Mas, contudo, novas práticas democráticas precisam ser conectadas e com isso uma visão mais horizontal, uma socialização que sem dúvida passa pela organização escolar e as responsabilidades que estão postas para sua gestão.

E para a escola fazer contraponto a essa política econômica é que Mézсарos (2005, p.47) afirma que romper com a lógica do capital na área da educação equivale, portanto, a substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de internacionalização mistificadora por uma alternativa concreta abrangente.

O que Mézсарos defende é um contraponto, mas para isso é preciso que a escola comece a prestar atenção ao que desestrutura a sociedade, ou seja, a reconhecer a questão ética, discutindo a desigualdade social, analisando os conflitos, a economia e as relações de produção. Isso tudo para que possa entender o mercado do capital e assim começar a pensar novas formas para a saída da situação de reféns em que o terceiro mundo se encontra.

Para isto, a visão ampla e crítica da sociedade em que vivemos é a primeira resposta às práticas capitalistas.

Nesse sentido, a defesa efetiva da democratização da gestão deverá ocorrer paralelamente a democratização da sociedade, embora a população ainda esteja acostumada a uma cultura do medo e da não participação, pois na escola “são poucas as participações autônomas e democráticas” (LIMA, 2004, p.31).

A Escola, além de selecionar, adaptar e facilitar o trabalhador para o mercado, tem sido aquela instituição que mantém no seu espaço apenas os “melhores”, ou seja, aqueles que mais se adaptam ao regime do processo capitalista.

Isso porque “a escola tem servido aos interesses do estado capitalista. Um estado que historicamente tem centralizado as decisões, distribuído, em geral, o acesso à equidade no plano social, burocratizando a organização dos serviços sociais” (LIMA, 2004, p.31).³⁵

³⁴ BATISTA, Paulo Nogueira. O consenso de Washington: a visão neoliberal dos problemas latino-americanos. Caderno nº 7, SP: Consulta Popular, 1999. Nesta obra o autor nos fala de que o Banco Mundial e o FMI foram criados em julho de 1943, na Conferência de Bretton Woods (EUA), cujo objetivo era estabelecer regras para o funcionamento da economia mundial no pós-guerra. Foi adotado o dólar como moeda internacional. Ficou a cargo do Banco Mundial financiar investimentos nos países associados e gerar infra-estrutura para o desenvolvimento econômico. Ao FMI coube promover a cooperação monetária internacional e a estabilidade cambial, além de oferecer ajuda financeira aos países membros em dificuldade econômica. Mas a atuação destas instituições hoje, tem sido alvo de críticas e protestos, pois têm contribuído para o aprofundamento da crise nos países pobres.

³⁵ LIMA, Antonio Bosco (org). Estado, políticas educacionais e gestão compartilhada. SP: Xamã, 2004.

Não é por acaso que o currículo das escolas continua a privilegiar a leitura, escrita, cálculos, técnicas competitivas e a reprodução de conhecimentos gerais, não sendo necessário o desenvolvimento da consciência crítica e da visão de totalidade abordada pelas humanidades, embora o discurso e a filosofia das escolas o apresentem.

O que se questiona, pois tendo a escola autonomia para estudar e propor uma proposta pedagógica, pode apontar em direção a uma educação integrada, que contribua para uma escola de qualidade, torna-se necessário que todos revejam seu papel na escola e contribuam para a mudança necessária.

E para que isso se opere, torna-se necessário que a gestão democrática seja um instrumento de transformação das práticas escolares e não a sua reiteração (SPÓSITO, 1999, p.55).

Nesse modelo de estado capitalista, “o acesso à educação traduz-se de forma pragmática, através da universalização do ensino fundamental, que ocorre em relação à oferta de vagas, mas não contempla a permanência de crianças na escola, tampouco a qualidade do ensino” (LIMA, 2004, p.32).

Essa não permanência em função talvez da falta de qualidade possivelmente tenha muitos fatores e entre estes pode-se apontar: as questões familiares da criança, processo de ensino, desestímulo da criança pela escola, falta de envolvimento dos alunos com seu processo de aprendizagem, proposta pedagógica inadequada, falta de formação continuada dos professores e de uma avaliação institucional, soluções individuais, sem comprometimento de todos, horários insuficientes, má distribuição de pessoal na escola, além do óbvio que são a manutenção de estruturas antigas como conselhos de classe sem a finalidade de diagnóstico e recuperação durante o processo, acomodação e setorização ou centralização das decisões, etc.

Isso tudo se mantém, porque a escola ainda não se deu conta ou porque não quer parar para pensar e desfazer o que a estrutura do regime militar fez, pois não tem a cultura da auto-avaliação e nem faz uma análise de todo o processo conjuntural em que a escola está inserida.

Tal política educacional ocorre desde o regime instalado em 1964, que via a educação como peça fundamental na constituição do modelo econômico e social que o governo militar pretendia implantar.

O regime ofereceu uma formação mínima e pouco qualificada para a maioria pobre da população e ao mesmo tempo formava uma elite no aspecto técnico-burocrático para a sustentação do sistema e para a consolidação do modelo de importação tecnológica, cuja base de interesse está no modelo capitalista que se metamorfoseia no chamado neo-liberalismo.

É importante lembrar que essa política educacional dos anos 70 atendeu aos interesses do capital e aos anseios de uma classe média integrada no aparelho de Estado. Com isso, aumentaram-se as vagas, expandiu-se a rede, mas a qualidade deixou a desejar.

Isso porque a idéia de desobrigação do estado com o financiamento, especialmente dos níveis médio e superior, pode ser constatada no orçamento geral da união, dando chance à iniciativa privada de expandir-se (FONSECA, 2000, p. 19).

Também para Rose Silva in Velloso (1992, p. 236):

...a expansão quantitativa do ensino básico, inspirada nos ideais de equidade, mas ignorando o princípio da eficiência, se representou uma real democratização do acesso para setores da população até então excluídos, trouxe em seu bojo um jogo de interesses corporativos e clientelistas que presidiu a lógica do aumento da oferta desse ensino e que responde por alguns dos impasses até hoje existentes no país.

Para a escola atingir uma mudança nesse quadro é necessário encontrar uma maneira de pensar o mundo, de conhecer mais criticamente os diferentes modelos de gestão, visando uma relação entre os atores sociais, transformando as ações centralizadoras em democracia participativa.

Para isso, se faz necessária uma prática educativa que vise transformar as concepções de mundo das pessoas e as condutas éticas e críticas do professor que devem estar sendo implantadas no sentido de promover a democracia no interior da escola.

O modelo burocrático centralizador começou a ser questionado na década 1980 e sofreu um processo de reforma lenta, dando espaço para formas mais flexíveis de gestão. Aparecem, então, defesas de descentralização e autonomia nos níveis administrativos, financeiros e pedagógicos, conforme se observa na própria legislação e nas propostas dos administradores.

Desta forma, ambos (educador-educando) se tornam sujeitos, pois são agente e sujeito de um processo de educação e crescem juntos. É a chamada pedagogia problematizadora (libertadora) onde o objeto de estudo serve para reflexão do educando e educador, investigadores críticos (FREIRE, 1978, p. 79-80).

E este parece ser o maior desafio proposta para a gestão democrática pelo Estado, pois historicamente os professores levantaram um muro teórico em volta da escola e separam-na da vida lá fora, do mundo real, deixando-se levar pela listagem de conteúdos e apegando-se a uma prática que não percebe a realidade do aluno.

3.2 A Gestão democrática como proposta na Reforma do Estado

A questão da gestão democrática merece uma retomada histórica, pois a luta em prol da democratização da sociedade remonta ao período pós 2ª Guerra Mundial e, mais precisamente, nos movimentos contra os regimes totalitários.

Para Ferreira (2003, p.13), as mudanças ocorridas no mundo do trabalho refletem na gestão da educação, sendo assim, a luta pela democratização da gestão escolar iniciou-se fortemente nos anos 1970 e a greve do magistério estadual de 1979 seria o marco na história da educação gaúcha como um ato de resistência ao regime militar.

O chamado período do “milagre econômico” começava a chegar ao fim em meados da década de 70 e com isso o modelo educacional implantado pelo Regime Militar também começou a desmoronar.

Nesse sentido, a temática em torno da gestão democrática, do projeto político-pedagógico construído coletivamente e a autonomia da escola nos aspectos administrativo, financeiro e pedagógico se tornam pressupostos para a elaboração de uma sociedade em que se assenta numa cidadania plena.

Para isso, a própria UNE já realizava afrontas ao regime ditatorial lutando pela democracia no país, pois proliferaram instrumentos de natureza coercitiva e autoritária por parte do regime, frontalmente em desacordo com o chamado estado de direito (COLARES, 2003, P.13).

A partir de 1982, com a primeira eleição direta para governadores, ocorreu a brecha para que os governos estaduais pudessem implantar políticas educacionais próprias.

Data desse período a luta pela democratização da escola como eixo de luta pelo Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul (CPERS). Mas já em “em 1989 o CPERS/Sindicato participara ativamente do Processo Constituinte Estadual pós CF/88 no qual elaborou, apresentou e defendeu junto à Assembléia Legislativa do Estado um projeto de gestão da escola pública, assegurando no artigo 213 da Constituição Estadual a existência de Conselhos Escolares”³⁶ a exemplo do que prevê a Constituição Federal.

No entanto, a existência dos chamados Cargos de Confiança, e entre estes, o cargo de diretor de escola, continuava sendo de escolha do governo por indicação do partido, o que causou conflitos no interior das escolas.

³⁶ GARCIA, Carlos Alberto X. Monografia de Especialização “O papel do Conselho Escolar: Estudo de caso da E.E.de Ed. Básica Dr. José S. Marques Luz de São Gabriel/RS. CEGE, UFSM. Santa Maria, 2001.

Assim, diante de grandes pressões populares pela democratização da escola básica, não só pela questão da indicação dos diretores, mas também no tocante ao acesso e permanência de alunos nessa escola, deu-se encaminhamento pelo governo do Estado em 1995, sendo aprovada pela Assembléia Legislativa a Lei nº 10.576/95 em 14/11/95. Esta dispõe sobre a gestão democrática do ensino público e demais providências cabíveis para o processo.

O Estado, pelos governos que se sucederam, aos poucos procuraram atender às reivindicações que a Constituição Federal de 1988, de certa forma contemplou, prevendo em seu artigo 205 a Gestão Democrática do Ensino Público.

A democratização das instituições no Brasil pós 1988, não surtiu efeito na educação, conforme pesquisas na área têm demonstrado. Os graves problemas na qualidade da educação básica como deficiência na formação de professores, falta de condições de trabalho e de estrutura na articulação dos órgãos de governo não tem sido atacado nas reformas propostas para a educação básica e superior.

Pelo contrário, a reconcentração de poder a nível municipal, especialmente, e o aprofundamento da dualização da rede estadual e municipal, levando à municipalização das escolas de ensino fundamental e conseqüente pauperização destas (SILVA, 1992, p. 240-241), têm sido fatores impeditivos da democratização da educação.

Isso porque, segundo Oliveira (2000, p.95), há em tais reformas preocupação dos governos em reduzir os gastos públicos destinados à proteção social, principalmente dos pobres, e a priorização da assistência social às camadas mais carentes, sobretudo a partir dos fundos públicos com existência provisória criados para este fim. Pode-se dizer que são medidas neoliberais recomendadas por organismos internacionais como o Banco Mundial.

Sendo assim, as pesquisas têm demonstrado que as reformas implantadas desde a Lei da Gestão Democrática, culminando com a LDB, trazem um cunho neoliberal importado dos governos inglês e estadunidense.

Ainda segundo a autora acima,

a lógica assumida pelas reformas estruturais que a educação pública vai viver no Brasil [...] tem um mesmo vetor, qual seja: produtividade, eficácia, excelência e eficiência e que serão importadas das teorias administrativas para as teorias pedagógicas. Isto porque na educação, especialmente na Administração Escolar, verifica-se a transposição de teorias e modelos de organização e administração empresariais e burocráticos para a escola como uma atitude freqüente. (OLIVEIRA, 2000, p.96).

A maneira com que os governos brasileiros procuraram dar à reforma educacional uma espécie de acompanhamento das novas tendências mundiais, na verdade foram medidas paliativas para tentar acomodar as insatisfações e recuperar a função do Estado, bastante desacreditado pela crise estrutural, e que se reproduz nas instituições.

Na educação, por exemplo, a crise é detectada na oferta de vagas, manutenção dos prédios, valorização dos professores e funcionários e falta de qualidade no trabalho pedagógico, resultando num grande número de evadidos e reprovados (OLIVEIRA, 2000, p97).

O que o governo faz? Segundo Garcia (2001, p.31-32) as políticas de descentralização educativa têm sido apresentadas, quase sempre, como capazes de minimizar esses problemas, mas em muitas situações, parece haver um interesse em transferir encargos ao invés de efetivamente repassar recursos e condições institucionais para resolver em novos moldes problemas por vezes muito antigos.

Isso é alertado por Gadotti (1993, p. 97) quando afirma que se faz necessário o alerta a respeito do termo autonomia, pois tem sido utilizado em alguns casos para a desobrigação do Estado em relação à educação.

Para Garcia (2001, p. 39), talvez esteja aí uma “característica importante do educador dos anos 90: ajudar a sociedade a buscar um caminho onde haja espaço para que muitos estejam dispostos a sacrificar algo em benefício de uma educação verdadeiramente democrática para todos”³⁷.

O fato é que existem estudos, segundo o mesmo autor, que dão conta da situação nefasta em que grupos marginalizados no interior das sociedades latino-americanas e do Caribe estão obrigadas a conviver o que se configura nos índices alarmantes de evasão e repetência.

Mas, aqui se faz necessário compreender, que existem “determinantes estruturais, internas e externas aos países que justificam e alimentam” esta situação política de exclusão das maiorias pelas minorias.

Segundo Garcia (2001, p.43):

³⁷ BOBBIO, Norberto. *Obra já citada* Para este autor uma coisa é a democratização do Estado, que ocorre com a instituição dos parlamentos, outra coisa é a democratização da sociedade, donde ser perfeitamente possível existir um Estado Democrático numa sociedade em que a maior parte das instituições não são governadas democraticamente (p.68). Por Democracia entende-se um modelo que se contrapõe a formas de governo autocrático, obedecendo a regras criadas e aprovadas pela maioria, seja em assembléia ampla de cidadãos, seja de representantes eleitos (pp.30-31).

A manutenção dessas relações de poder que se dão em nível internacional e no interior de cada país, e que no momento estão fortemente consolidadas na América Latina com a substituição dos regimes militares por governos eleitos pelo povo, permitem admitir que muitos países continuarão outorgando grande prioridade ao discurso educativo, que enfatiza grandes ações, e seguirão praticamente o velho e superado modelo segmentado que privilegia as elites e deixa ao seu próprio abandono os que nada possuem.

Walter Garcia nos fala dessa prática segmentada espalhada na educação e que teve origem no regime militar em todos os países em que foi instalado, visto que a fragilidade está com os mais pobres e a força econômica e o poder político está nas mãos da elite.

Para isso é necessário, segundo o autor acima, entender as reformas de Estado que têm sido alardeadas em todos os países chamados periféricos, que as mesmas servem para atender às políticas que advogam a privatização e o chamado Estado mínimo, pois os neoliberais afirmam que o Estado está falido e sem condições de atender ao social.

Isso ocorre assustadoramente com a apropriação de funções públicas por grupos privados, segundo Garcia (2001, p. 45), pois não estamos longe da privatização quando a Constituição admite que o Estado pode repassar recursos, sob a forma de bolsas de estudos, a grupos eufemisticamente chamados de *comunitários* através de convênios e outros mecanismos de cooperação.

E aí podemos relacionar com o Brasil e ver a quantidade de Instituições de Ensino Superior particulares, espalhadas pelo Brasil e que estão conveniadas pelo sistema de crédito educativo, auxílio à bolsa de estudo e hoje com o PROUNI (concessão de bolsas de estudo para atender uma parcela da demanda de alunos carentes que não conseguem entrar nas universidades estatais).

Há uma verdadeira batalha no jogo das políticas públicas de caráter social emanadas do poder de Estado e o sistema privado no atendimento dos interesses do mercado no capital.

E como lidar com essa série de questões e fazer o contraponto ao Estado mínimo defendido pelos neoliberais? Sem pensar em receita, Garcia (2001), afirma que:

As novas competências do educador para os anos 90 exigem que ele tenha uma visão de maior alcance das questões específicas do cotidiano escolar, sobretudo daquelas que se situam na interface do educativo com o político. É aqui que ele deve desenvolver uma sensibilidade especial para identificar de que lado deve ficar ao se defrontar com propostas conflitantes, sem cair, por outro lado, na prática ilusória do corporativismo educativo, que tende a afastar e a eliminar os problemas em nome de uma pretensa sabedoria e onisciência do grupo profissional, que mais escamoteia do que enfrenta a fundo os problemas. Ao alargar sua perspectiva de atuação integrada a esses novos atores que apresentam mais uma experiência prática de reivindicações e de propostas, o educador estará não apenas contribuindo para sedimentar e fortalecer as pautas desses grupos como também aumentando o poder de pressão da sociedade organizada por mais e melhor educação pública. (p. 47-48).

Todo educador precisa compreender que as elites não têm interesse em politizar a camada dominada da sociedade. A manutenção da ordem é fundamental para o *status quo* da classe dominante. Assim, a chamada gestão democrática tem sido associada apenas com eleições livres para os cargos, mas torna-se fundamental que não fique só nisso. Há que se pensar em um nível maior de participação da comunidade escolar e local na gestão da escola.

Sendo assim, a situação crítica em que vive a Educação no Estado neoliberal, precisa que os professores, pais, alunos e funcionários sejam chamados a debater questões locais e de interesse geral e que a discussão não fique apenas em nível de chefias.

Isso porque a descentralização/municipalização e priorização do ensino fundamental fazem parte das pautas neoliberais que prevêm a transferência da responsabilidade dos serviços estatais para a sociedade civil, o que pode ser constatado na atuação de Organizações Não Governamentais (ONGS) em atividade em várias áreas, inclusive da educação para crianças que estão fora da escola, um reflexo das políticas neoliberalizantes de caráter internacional.

Portanto, a descentralização ao nível educativo tem significado a transferência de instituições aos Estados e municípios por parte dos governos nacionais interessados em se desfazer de encargos sociais, sendo propostas como modelos de transferência de responsabilidades para a esfera mais próxima do usuário, como é o caso da municipalização.

Entretanto, essa descentralização, ora chamada de maior participação da comunidade local, não significa democratização, mas uma individualização do sistema (BIANCHETTI, 1999, p.102-103).

Na verdade, o que está posto para os países periféricos é a descentralização da administração com mecanismos regulatórios pela aplicação de leis (gestão democrática), visando o enxugamento da máquina e contenção de gastos, preconizada na reforma administrativa do Brasil.

Para Garcia (2001, p. 55) essa problemática toda leva a que se repensem sobre a formação de pessoal para a área técnica e de gestão. O autor entende que: “o especialista a ser formado deve reunir qualificações que envolvam questões específicas de Administração, Finanças, Política, Legislação” etc. [...] e fecha sua defesa na formação de quadros técnicos dizendo “o momento de crise pede um profissional de planejamento e gestão que seja tão capaz de conciliar qualidades técnicas de formação e conhecimento com capacidades pessoais de tolerância, espírito de conciliação, de negociação e de convencimento de outros setores a respeito do valor e da importância de educação no contexto social”.

Na reforma administrativa proposta e, em muitos Estados já em curso, encontramos uma previsão de descentralização política com transferência de recursos e atribuições em âmbito local e regional. Reforma esta administrada através da delegação de autoridade aos administradores e assistentes numa organização mais enxuta, onde há hierarquia com controle externo e incumbência para a comunidade fiscalizar, o que já está posto aos Conselhos Escolares³⁸.

Para Garcia (2001, p.51)

...o avanço das propostas de democratização da gestão não se dá linearmente e em sentido francamente ascendente; por vezes se confunde com o espírito corporativo docente, que em muitos lugares, como no Brasil por exemplo, identifica gestão democrática com eleição de dirigentes das escolas por pais, alunos e funcionários vinculados ao estabelecimento. Essa prática, em que pese os acertos em muitos casos, começa a ser questionada, sobretudo porque desconhece que a gestão educativa exige conhecimentos técnicos especializados e outras qualificações pessoais que habitualmente são desconsideradas como requisitos aos postos eletivos. Entretanto, os acertos são muitos. Em muitos lugares a democratização avança com o alargamento do próprio conceito de educação. Ela se dá de muitas formas, em diferentes contextos, e seu efeito não pode ser avaliado simplesmente na relação aluno/professor/sala de aula.

O entendimento de pensadores comprometidos com a gestão democrática é de que o princípio da educação nacional seja fazer com que se desenvolva a cidadania: pessoas que participem da discussão de questões públicas, tomem parte na tomada de decisões das instituições a que pertençam. Pessoas dotadas de autonomia de decisão e visão crítica da educação no contexto a qual esta se insere, no sentido de participarem conscientemente de decisões que promovam a construção da autonomia escolar.

Para isso, busca-se em Gadotti a afirmação de que “discutir a autonomia da escola é discutir a própria natureza da educação” (1993, p.89), pois numa educação antidemocrática, não existe autonomia do ser.

Autonomia, para Gadotti, significa “autoconstrução, autogoverno”. A escola autônoma seria aquela que se autogoverna. Porém, não existe esse modelo autônomo total, pois a educação sempre está condicionada pelas circunstâncias, portanto, a autonomia dos estudantes e pode-se incluir também dos professores e funcionários será sempre relativa e determinada historicamente.

O que é reforçado por Rodrigues (1997, p.21) ao dizer que **“ninguém nasce autônomo. Assim também a sociedade não nasce independente. Nós temos que aprender**

³⁸ Conforme lei 10.576/95 – RS.

a convivência, e nós temos de aprender a criar as regras da nossa convivência” [grifo do autor].

Nesse sentido a autogestão aparece como possibilidade de quebrar com a centralização, a fragmentação e a burocratização da administração escolar.

No entanto, como afirma Gadotti “não existe uma autonomia absoluta porque, queira-se ou não, a escola continua sendo uma instituição a serviço de fins sociais, determinados por amplo conjunto de fatores” (apud MARTINS, 2002, p.13).

Autonomia não pode ser uma vontade decretada pelos governantes, mas conquistada para estabelecer uma identidade própria da escola, onde o compromisso assumido por esta escola seja com os organismos colegiados (Conselhos) que formam uma escola em que ocorra a participação de todos os seus atores de forma efetiva.

Para isso deve refletir sobre sua prática que tem sido sempre dentro de esquemas de setorização, reflexo da divisão social em que está inserida pelo mundo do capital.

Nesse sentido, não se pode esquecer os *especialistas em educação*, que de certa forma continuam a ocupar funções estratégicas e consideradas de confiança para muitas direções, o que torna a escola dividida entre os que pensam e os que executam.

Então, pode-se dizer que a “autonomia” da escola em certos aspectos foi conquistada, mas de uma forma muito tímida, considerando que a escola não é independente, nem está isolada da sociedade, por isso, deveria aproximar-se mais da família, promover maior participação, chegando com o tempo numa autogestão, o que parece estar longe de ocorrer, pois ainda há dependência do profissional da educação em relação à elaboração de programas, métodos, atividades, numa clara concepção de escola que pratica uma pedagogia tecnicista e autoritária.

Vítor Paro (2002, p. 59) afirma que “numa sociedade em que o autoritarismo se faz presente, das mais variadas formas, em todas as instâncias do corpo social, é de se esperar que haja dificuldade em levar as pessoas a perceber os espaços que podem ocupar com sua participação”.

Isto acontece, até porque devido às circunstâncias em que os diretores escolares são eleitos e a forma como o Estado os investe de atribuições burocráticas no cargo/função a ser desempenhada, “o diretor escolar desenvolve a tendência de concentrar em suas mãos todas as medidas e decisões, apresentando um comportamento autoritário que já vai se firmando no imaginário dos que convivem na escola como característica inerente ao cargo que existe” (p.101).

A própria legislação coloca o diretor como o único responsável pelo que ocorre no interior da escola. Portanto, o medo de punição até mesmo com a perda do cargo por falta de cumprimento do que estabelecem as diretrizes da Secretaria de Educação, torna-o um refém da governabilidade do Estado.

Mas, a participação efetiva da comunidade nas decisões em todas as instâncias em que atua, seja na escola ou na associação de bairro, abre caminho para a verdadeira democracia e deveria ser o caminho perseguido pela gestão escolar.

Esta participação que deverá ser consciente em todos os níveis³⁹ e assim, promoveria a democratização da gestão, não só no processo de eleição de diretor e de membros do Conselho Escolar, mas com a participação efetiva de todas as instâncias da escola nas decisões de caráter administrativo-pedagógico e financeiro. Isto, seguido de uma infraestrutura que dê suporte de recursos e inovações nos aspectos físico, pedagógico e humano proporciona a disposição das escolas para efetivamente contribuírem para uma sociedade democrática e autônoma.

No entanto, Oliveira (2000,p.104) afirma que a crise de financiamento continua sendo utilizada como principal argumento para a falta de políticas públicas em educação que contemple as reivindicações da população.

Também nesse caso, as reivindicações por maior autonomia para as escolas têm sido respondidas pelo Estado com a possibilidade de descentralização administrativa e financeira. A autonomia pedagógica, compreendida como a liberdade de cada escola construir o seu projeto pedagógico tem caráter limitado, já que em muitos casos, tais projetos são elaborados de acordo com critérios de produtividade definidos previamente pelos órgãos centrais e garantidos pelos processos de avaliação (Oliveira in Ferreira, 2000, p.104).

Isto nos leva a ter parcimônia com o uso de alguns conceitos como o de Gestão Democrática, pois na visão dos governos neoliberais da década de 1990, precisa ser observado com muita atenção para não se cair na cilada da qualidade total, por exemplo.

Como por exemplo, podemos apresentar o primeiro ano de governo Collor de Mello no Brasil, quando foi lançado um Projeto denominado de “Reconstrução Nacional”. O Plano propunha reformar o Estado e dentre estas reformas estava a área da educação. Propunha um Estado menor, mais ágil e bem informado (visão neo-liberal).

O Neoliberalismo propôs uma educação mercadológica, onde as pessoas são vistas como “clientes” que valem o quanto podem pagar. Quanto mais, melhor. Há um incentivo à

³⁹ Administrativo, financeiro e pedagógico, conforme António Nóvoa em *Organizações Escolares em Análise*.

competição onde somente os melhores triunfam. E a escola pública nesse jogo acaba como perdedora.

Sendo assim, a democratização e, portanto a autonomia da escola, passa a ser planejada para atender aos interesses do mercado. Há uma disposição de dar autonomia para que a comunidade resolva os problemas “locais” porque o Estado mínimo pode se livrar de maiores compromissos com as questões financeiras e de estrutura física no atendimento à população, jogando para a comunidade a própria solução de suas questões.

Segundo Gadotti (1993, p.99), a idéia de autonomia é intrínseca à idéia de democracia e cidadania. Cidadão é aquele que participa do governo, e só pode participar do governo quem tiver poder e tiver liberdade e autonomia para exercê-lo.

As escolas de maneira geral não incentivam a participação, uma vez que o conjunto de decisões tem girado apenas na cúpula da escola, composta por diretores e auxiliares, onde o Conselho é o órgão utilizado apenas como mais um aparelho burocrático de centralização do poder local.

Santos (2004, p.116-136) afirma que “até hoje, (ano de 2004), ainda estamos vivendo uma realidade similar sobre a representatividade, pois encontramos escolas onde os Ces (conselhos escolares) efetivamente são meras formalidades burocráticas, que estão mais no papel, com personalidade jurídica, sem efetivamente funcionar”.⁴⁰

Sendo assim, há uma contradição daquilo que é instituído por força da lei e o que realmente ocorre no chão da escola. O avanço no trabalho coletivo e na gestão democrática, conforme a proposta legal, torna-se uma necessidade para superar-se a escola fragmentada e chegar a uma verdadeira democracia participativa.

3.3 A gestão democrática e a educação do mercado

Nas escolas o pensamento neoliberal impregnado dos princípios economicistas da teoria do capital humano, responde melhor aos princípios sustentados por esse pensamento (Bianchetti, 1996, p. 93). A lógica do mercado é, portanto, o sustentáculo das propostas educacionais voltadas para o novo mundo do trabalho e que tem em discurso a competitividade, produtividade, eficiência, descentralização, etc necessárias para desenvolver a qualidade da escola para comportar uma educação básica que atenda a esse novo mundo.

⁴⁰ Isto não significa regra geral. Muito embora ocorra a “corrupção da teoria”, encontram-se muitos casos de gestão democrática na escola Pública.

Nesse sentido entendo com Gentili (1998, p. 22) que afirma:

a escola funciona mal porque as pessoas não reconhecem o valor do conhecimento e investem pouco em seu “capital humano”; os professores trabalham mal e não se atualizam; os alunos fazem de conta que estudam, quando, em realidade, perdem tempo, etc. A sociedade não apenas sofre a crise da educação. Ela também a produz e a reproduz.

Pode-se dizer que o autor analisa a inoperância da comunidade escolar a medida que esta não adquire a consciência crítica de seu papel na sociedade, deixando-se privatizar pelo prejuízo imposto a muitos e pelos privilégios que beneficiam alguns através do sistema educacional, reproduzindo a sociedade de classes.

Com isso, o discurso de que o Estado é ineficaz de gerir bem a coisa pública, acabou por empurrar a educação para as leis do mercado.

Para os neoliberais, a educação passou a ser concebida como sendo dotada de valor econômico próprio, ou seja, valorização da educação básica geral para formar mão de obra com capacidade de abstração, polivalente, flexíveis e criativos, reféns da segmentação e exclusão (Frigotto, 1994).

O que se pode depreender do estudado até aqui é que o estado neoliberal com o surgimento das modernas tecnologias e da conseqüente modernização dos Estados periféricos, com a descentralização e o poder local recebendo responsabilidades postas para a comunidade, entre as quais está a gestão da educação, com a formação de mão-de-obra intelectualizada, que deverá saber pensar e resolver problemas, é que o mesmo está a serviço do capital na nova degradação do mundo do trabalho.

Com isso, o processo de exclusão é maior ainda, pois poucos serão aproveitados, embora “*preparados para o mercado de trabalho*” [grifo nosso].

Por isso, não há como separar educação e trabalho. Uma vez compreendido que este é fator essencial para a promoção da cidadania, do desenvolvimento humano e social.

Obviamente que o modelo de escola que ainda existe, arraigado no tecnicismo e na departamentalização (Taylor e Fayol), na falta de preparo escolar da população numa perspectiva que atenda “as competências necessárias ao mundo do trabalho e na vida em sociedade, exige soluções urgentes e abrangentes que ultrapassem as possibilidades reais dos programas tradicionais de ensino” (Sander, 2000, p. 151).

Nesse contexto é que surge o chamado toyotismo como uma nova forma de organização do trabalho dentro da chamada mundialização do capital e que traz para a escola algumas fórmulas básicas de gestão empresarial, pois o toyotismo seria uma nova teoria da

administração empresarial. Dentro dessa nova posição, adotou-se a flexibilidade e importou-se a “qualidade total” (ALVES, 1999).

O surgimento do Toyotismo, um estágio superior de racionalização do trabalho e alguns autores o denominam de neofordismo (ALVES, 1999), é uma nova experiência de organização social da produção de mercadorias atendendo a uma reestruturação da mundialização do capital.

E ainda, segundo este autor, este modelo ao desenvolver-se e assumir uma dimensão universal, normas práticas gerenciais e empregatícias, tais como *just in time*, controle de qualidade total e engajamento estimulado, levado a efeito pelas novas corporações japonesas, assumiram uma nova significação para o capital (...) uma nova via original de racionalização do trabalho, centrada na *Lean production*⁴¹* adequadas a uma nova etapa do capitalismo mundial (ALVES, 1999).

O que diferencia o toyotismo é a característica central “vigência de manipulação do consentimento operário, objetivada em um conjunto de inovações organizacionais, institucionais (e relacionais) no complexo de produção de mercadorias que permitem superar os limites postos pelo taylorismo/fordismo”, conforme afirma Alves em seu estudo.

E uma outra característica a ser destacada é que o toyotismo trabalha com a “desespecialização dos trabalhadores qualificados, por meio da instalação de uma certa polivalência e plurifuncionalidade dos homens e das máquinas” (Alves, 1999).

Na verdade o modelo anterior de especialização e repetição adotado nas fábricas e trazido para a escola, agora abre espaço para a “polivalência” e um saber fazer tudo que não significa politécnica na perspectiva gramsciana. A escola está preparada para esse novo modelo?

Há nessas duas concepções: a polivalência e a politécnica uma diferença, pois enquanto a primeira apresenta-se como formadora de um trabalhador flexível, englobando várias tendências, o que fragmenta e confunde a classe trabalhadora, portanto numa visão da Teoria do Capital Humano, a segunda visa o desenvolvimento total, omnilateral do homem (DAMIANI, s/d, p.47-48).

A escola precisa ser interdisciplinar, para através da politecnia, ou seja, da concepção e prática da escola unitária, fazer da centralidade do trabalho o desenvolvimento da sociedade

⁴¹ Também Ricardo Antunes em *Os Sentidos do trabalho:ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*, comenta sobre os processos de enxugamento , à introdução de maquinário, à japonização e ao toyotismo, à cumulação flexível, em suma, ao conjunto de mecanismos de transnacionalização do capital na atual fase do modo modo de produção.

numa perspectiva de humanização e de hominização, fundamental para a emancipação dos trabalhadores.

Torna-se necessária a compreensão por parte dos segmentos escolares de que o paradigma na empresa é o chamado Toyotismo, e que não está despegado do propósito da Teoria Contingencial que prega uma espécie de mistura de modelos de administração.

Isso porque, a abordagem contingencial não acredita na eficácia organizacional seguindo um único modelo, pois o ambiente também é variável. Esta abordagem é eclética, pois considera o que há nas demais teorias para aplicar em cada situação um princípio retirado dessas teorias (OLIVEIRA, 2003, p.14).

A instituição escola sofre, entre outras coisas, com os reflexos da administração empresarial. Desse modo pode-se visualizar alguns dos elementos acima expostos, muito fortemente instalados em organizações escolares, através da especialização e da gestão da qualidade total.

Não se pode confundir flexibilização, qualidade total, com gestão coletiva/democrática, o que precisa ser observado com atenção por parte dos educadores, pois dentro dessa teoria contingencial está implícito o modelo neoliberal que os governos tentam implantar na escola pública.

Para se constituir uma escola verdadeiramente democrática, torna-se urgente a participação coletiva dos segmentos para fazer jus à verdadeira autonomia, onde os profissionais da instituição estudem juntos para a elaboração de uma proposta de escola que não se venda ao toyotismo, nem fique dependente dos especialistas em educação, nem retome o tecnicismo, mas que também não fique desorientada.

Para isso precisa acontecer uma luta incansável de qualidade e disseminação de uma consciência de construção de uma sociedade mais justa e igualitária, construindo-se assim uma cidadania a partir do trabalho escolar.

Isso será possível com a instituição de conselhos escolares como instrumento da gestão democrática, onde os mesmos não sejam um fim como o observado na pesquisa de SANTOS (2004), mas que os participantes do CE integrem a comunidade escolar e local como um todo, no sentido de que esta, através da participação cidadã defina suas questões e prioridades visando uma sociedade melhor.

O aspecto legal da gestão democrática é significativo para as comunidades embasarem-se para a possibilidade prática de desenvolver a democracia no interior da escola pública.

O capítulo final deverá abordar a prática dos especialistas e a análise do modelo de gestão que está sendo desenvolvida na escola pública evidenciado nesta pesquisa.

CAPÍTULO IV

QUESTIONANDO O PAPEL DOS ESPECIALISTAS FRENTE À DEMOCRATIZAÇÃO DA GESTÃO

“A democracia pressupõe uma possibilidade de participação do conjunto dos membros da sociedade em todos os processos decisórios que dizem respeito à sua vida cotidiana, sejam eles vinculados ao poder do Estado ou a processos interativos cotidianos, ou seja, em casa, na escola, no bairro etc.” (OLIVEIRA, 1999, P.11)

4.1 Concepção de gestão escolar

No decorrer dos capítulos que antecedem a este, o estudo procurou refletir sobre a administração da educação no seu sentido geral e na administração da escola através dos especialistas.

Podemos dizer que a gestão nas escolas ao longo dos anos e principalmente no período em análise (1964 -1996), apresenta-se em conformidade com a prática da coação legal, isto é, há uma prática obrigada por lei, como foi o caso da reforma do ensino e a formação de especialistas em educação, através da imposição das políticas voltadas para interesses econômicos da camada dominante da sociedade.

No entanto, a caminhada de professores, pesquisadores e sociedade em geral movimentando-se no sentido de construir uma sociedade democrática, apontou para a mudança também nos rumos da educação e da gestão educacional. Com isso, a reavaliação de práticas autoritárias e burocráticas tem levado ao abandono desses estilos de administração herdados dos longos anos de governos autoritários em benefício de um novo estilo de gestão.

A nova prática de gestão escolar tem apontado para a eleição de dirigentes e a composição de conselhos, o que deveria significar a democratização das relações de poder no interior da escola pública, gestão esta que exige o envolvimento de toda a comunidade escolar nos processos de tomada de decisão.

Isso porque, considerando-se com Bastos (1999, p.110) que a gestão democrática faz parte de um processo coletivo e totalizante, cujo requisito é a participação efetiva de todos.

Para que isso possa se transformar numa prática cotidiana na vida das pessoas, a escola tem papel fundamental para essa aprendizagem e isto nos leva a indagar qual o papel dos especialistas na construção da gestão democrática da escola pública no Rio Grande do Sul, cuja resposta tem por base o estudo da realidade de escolas públicas estaduais no município de São Gabriel.

Para tanto, procedeu-se uma análise das respostas contidas nos instrumentos de pesquisa aplicados à professores, funcionários, pais e alunos das três escolas de educação básica pertencentes à 19ª CRE/RS para o estudo da organização escolar, selecionadas para amostra deste trabalho, conforme o já referido anteriormente.

4.2 O ambiente pesquisado

Ao realizar a pesquisa de campo em três escolas de educação básica em São Gabriel (RS), pertencentes à 19ª. CRE procurou-se analisar os documentos legais identificados como Regimento Escolar, projeto político-pedagógico e Plano Integrado de Escola através da aplicação de questionário aos segmentos que, hoje, deverão estar presentes na gestão escolar (professores, funcionários, pais e alunos) utilizando perguntas fechadas e abertas e também entrevista com professores e funcionários selecionados a partir das respostas obtidas nos questionários pela semelhança e qualidade nas mesmas.

Nessa fase da pesquisa evidenciou-se a prática dos especialistas técnicos em educação em exercício na função e verificou-se qual a expectativa para o futuro quanto a essas funções na escola e o que pensam os demais especialistas que ali atuam sobre o papel destes especialistas técnicos em educação frente à gestão democrática.

Para questionar o papel que tem sido desempenhado pelos “especialistas técnicos” na gestão democrática, faz-se necessária a compreensão dessa prática. Interessa aqui analisar esse papel evidenciado pela pesquisa, assim como, acolher os testemunhos e sugestões dos entrevistados.

Para analisar os instrumentos da pesquisa foram utilizados os seguintes critérios: 1º) seleção por gênero, semelhança nas respostas e qualidade nos detalhes das respostas. 2º) O centro das questões é em relação a gestão democrática, a elaboração da proposta pedagógica da escola e o papel dos especialistas na escola.

Para tanto, dos 316 alunos de 8ª série, 1ª, 2ª e 3ª série do ensino médio e, 3º e 4º ano do curso Normal, foram selecionados 108 para análise pela semelhança e qualidade nas respostas; dos 12 pais escolhidos por serem membros dos Conselhos Escolares das suas respectivas escolas, foram considerados 07 pelos detalhes e diversidade de respostas obtidas; dos 6 funcionários escolhidos e que pertencem ao Conselho Escolar, foram classificados 3 pelo nível de entendimento da escola em que trabalham. Esta seleção foi feita com base nas respostas dadas nos questionários. Dos 19 professores foram selecionados 14 a partir do critério de semelhança entre as respostas e expressão do entendimento a cerca da pergunta central da entrevista que trata do papel dos especialistas na escola.

A entrevista foi aplicada ao mesmo número de professores e funcionários acima referidos, sendo selecionadas 16 para o fechamento da análise das entrevistas.

Com base nesses instrumentos e critérios é explicitado o papel e o espaço das funções de: direção, coordenação e orientação frente à gestão democrática.

Optou-se por trabalhar com escolas de educação básica do ensino regular que possuem os três níveis da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio).

Parte-se da documentação atual para a anterior, recuando no espaço temporal e assim procura-se relacionar a manutenção e ruptura com a estrutura de escola montada durante o regime militar.

Escola A:

A pretensão em pesquisar esta escola se deve ao fato de que sua origem está ligada a um modelo de escola criada pelos acordos MEC-USAID e que atendia ao tecnicismo educacional como um modelo padrão de aplicação da Lei 5.692/71 com a chamada profissionalização do ensino.

Os acordos MEC-USAID trouxeram para o Brasil o modelo das escolas polivalentes, sendo este tipo de escola uma das escolhidas para esta pesquisa, por atender a proposta de melhoria do ensino médio (PREMEM) com diretores, supervisores, orientadores e professores especialmente formados por um currículo que enfatizava a divisão de tarefas e a profissionalização (qualificação para o trabalho), o que era uma imposição do capital

internacional com a finalidade de implantar políticas de planos no ensino profissional para países periféricos, segundo estudiosos do tema como pode ser analisado nas obras de Saviani, (1999), Silva (2002), Colares (2003), entre outros.

Esta rápida abordagem envolve vários aspectos para que se possa entender que tudo faz parte da estrutura montada pelos Acordos MEC/USAID para o funcionamento daquilo que foi proposto para atender ao capital.

Assim, a escola deveria ser profissionalizante, tanto no 1º quanto no 2º grau, sendo o 1º. Grau mais voltado para a sondagem de aptidões ao trabalho manual e o seguinte (2º) oferecia a profissionalização, um tipo de ensino voltado para o “fazer” e não para o “saber”, para a técnica dissociada da ciência.

Análise Documental:

Ao realizar-se a pesquisa de campo na escola A trinta e três anos após a reforma de 1971, encontra-se uma escola organizada com a mesma estrutura diretiva, um “organograma” semelhante ao que havia na proposta inicial da escola polivalente e que se mantém, pelo exposto no Regimento Escolar e no Plano Integrado de Escola.

Chama a atenção o fato de haver um PPP (Projeto Político Pedagógico) e um PIE (Plano Integrado de Escola), deixando clara a orientação político-pedagógica dos governos estaduais que se sucederam, assim como a visão confusa que a escola tem do plano de exposição de suas ações político-pedagógicas.

A coexistência desses dois planos pode ser interpretada, também, como sendo o PPP elaborado enquanto prerrogativa da LDB e o PIE como decisão de governo estadual para impor sua visão de escola e de mundo. Contudo, a escola não muda a prática, o que demonstra uma supremacia absurda do burocrático, administrativo sobre o pedagógico.

A estrutura organizacional da escola pelo PPP é a mesma do PIE nas três escolas pesquisadas. Portanto, entende-se que há uma confusão entre as denominações, pois PPP, PIE, plano, proposta, ou projeto numa mesma escola subentende que não há clareza sobre as diferenciações da própria burocracia que lhe é pertinente, ou do que representa esta burocracia na prática.

O que comumente a escola faz é uma colcha de retalhos em que não costura as partes, deixando tudo separado, fragmentado em função do modelo tecnicista e burocrático herdado das escolas de administração empresarial e que foram transportadas para a organização escolar.

Entre a documentação da escola encontra-se o Regimento Escolar que foi elaborado em 1999 e que deixa claro, na sua montagem, o interesse em atender a uma ótica da divisão

técnica do trabalho, resgatada no período militar e que permanece na estrutura setorizada da escola.

O diretor busca apoio em auxiliares para manter a escola funcionando, levando-o a uma postura impessoal e técnica. Apenas cumpre e manda cumprir. Uma administração escolar hierárquica de concepção taylorista, visto que o tecnicismo busca a setorização, a organização bem definida de cargos, chefias e uma hierarquia sistemática, a exemplo do sistema fabril.

Há no documento conhecido como Regimento Escolar uma definição para o diretor da escola, sendo considerado “*o elemento que representa legalmente a Escola e tem a seu encargo a administração do estabelecimento, dirigindo e supervisionando todas as atividades realizadas em consonância com as deliberações do Conselho Escolar*” [grifo nosso].

Aqui mostra a intenção de uma administração coletiva, sendo o diretor o coordenador desta forma participativa de gestão. O que se observa, no entanto, no movimento diário da escola é que o documento atende a uma formalidade, pois não retrata a realidade.

O atual regimento prevê ainda o CTAP (Conselho Técnico Administrativo Pedagógico), conforme regimento anterior (outorgado), mostrando que a escola apresenta a mesma estrutura anterior de controle e centralização nas questões administrativas e pedagógicas.

Todas as atribuições de cargos e funções estão descritas no Plano Integrado de Escola. Encontram-se ainda citadas, uma série de ações que são comuns entre supervisor e orientador e outras que como especificidade de cada função.

Dos serviços de apoio pedagógico, o que se observa é que cabe à Orientação Educacional, por exemplo, as atividades atinentes ao processo ensino-aprendizagem, com previsão de que seja função devidamente ocupada por professor habilitado para tal função, assessorado pelos Conselheiros das turmas. E ainda tem como objetivo integrar o aluno ao processo ensino-aprendizagem no eixo escola-família-comunidade.

Também está prevista a Supervisão Escolar com o objetivo de acompanhar o desenvolvimento do trabalho pedagógico, assessorando o professor na orientação do processo de aprendizagem do aluno.

Consta, ainda, que o Serviço de Supervisão Escolar deverá ser constituído por professor com titulação específica e pelos coordenadores das diferentes disciplinas.

Observa-se no documento legal da escola, que na falta de professor habilitado, assume um professor com Licenciatura Plena.

A proposta pedagógica trabalha por eixos de ação: o administrativo-financeiro, pedagógico e relacional.

No pedagógico prevê a ação de docentes e especialistas voltados para o aluno, cujo desempenho é avaliado a partir da aprendizagem.

A escola apresenta como um dos problemas relevantes no ano 2000, a necessidade de especialistas em educação com atuação em serviços escolares (Orientação Educacional) para atuar de forma integrada.

Chama atenção a visão de muitos professores sobre a concepção do trabalho da orientação educacional como devendo ser um trabalho disciplinador e não o de formação de lideranças, de desenvolvimento da cidadania, da construção de projetos pedagógicos, que vise integrar os alunos com os professores e a comunidade em geral.

Conforme visto no capítulo II deste trabalho, as teorias da administração incorporadas pela escola dão conta do trabalho fragmentado, hierárquico com a previsão de funções definidas como o diretor, o supervisor que entendem de questões estruturais e do conjunto da escola, enquanto o professor, sem visão ampla, participa da estrutura, mas cada um com seu encargo na linha de produção, o que demonstra o quanto a escola não tem consciência política de seu papel social como um todo, enquanto se entende responsável apenas pelo cumprimento de tarefas determinadas pelos profissionais que ocupam funções específicas na gestão.

A escola também identifica diferentes tendências pedagógicas e em geral desenvolve uma ação educativa pautada por uma visão tecnocrática e tradicional, mas aponta, conforme o plano de idéias, para a introdução da Pedagogia Libertadora.

Evidencia no seu diagnóstico a necessidade de mudança de postura do professor, passando a estimular mais o aluno na busca pelo conhecimento e para isso, pretende oferecer espaços de estudo, formação, reflexão para os professores.

Não se verifica na escola A uma ruptura com a escola tecnicista e burocrática do regime militar, pelo contrário, no contato com os alunos, professores, funcionários e pais percebem-se a idéia de organização, mando, ordem, disciplina e que se comprova com os questionários que foram respondidos pelos mesmos.

Escola B

Observação de Atividades e Análise documental:

A recepção por parte da direção e colegas da coordenação pedagógica da **escola B** foi bastante agradável, sendo possível uma convivência na sala dos professores e demais

dependências da escola, com acesso ao arquivo passivo e a documentos da escola, sendo verificado o PPP compreendido como PIE e o Regimento Escolar.

Iniciou-se a pesquisa com uma visita de apresentação, quando fomos imediatamente convidados para uma reunião pedagógico-administrativa.

Na oportunidade verificou-se por parte da direção da escola o desejo de fortalecer o trabalho do professor com atividades que visam desenvolver os valores cívicos, morais, através da audição da música Educar é... (Rede Brasil Sul de televisão) e de orientações para a cerimônia de hasteamento e arriamento da Bandeira Nacional (uma determinação do Governo Federal).

Nesse aspecto há que considerar a cultura organizacional da escola que ainda mantém a cultura cívica surgida com o Estado Novo da época de Getúlio Vargas e que foi acentuada pelo regime militar, sendo mantida nesta região com grande entusiasmo, principalmente na Semana da Pátria com o desfile do dia 7 de setembro em comemoração à Independência do Brasil e a homenagem a brasileiros considerados ilustres.

Além das determinações que foram repassadas, por parte da direção, também foi informada a realização de uma festa com finalidade de arrecadar fundos para a aquisição de 1 (um) microscópio para o Laboratório de Ciências.

Podemos verificar aí o tipo de “descentralização” imposta pelo neoliberalismo com a responsabilidade da comunidade sobre a resolução de seus problemas no qual o “Estado” deixa de atender, pois, delega a responsabilidade aos usuários locais.

No aspecto pedagógico a coordenação e a direção apresentaram a proposta da Mostra Pedagógica a ser desenvolvida com o tema “Meio Ambiente”, sendo que uma das professoras que também atua na Universidade local, colocou-se a disposição para trabalhar com os colegas a fundamentação teórica sobre o tema, objetivando a abertura de um leque de possibilidades de projetos.

Para tanto ficou acertado entre direção e professores de que seria disponibilizado 1 (um) turno de trabalho para que pensassem sobre isso, sendo ressaltado pela direção a importância do trabalho interdisciplinar.

Observou-se também por parte da direção a preocupação com a “indisciplina” e para isso sugere a organização do espelho de classe (uma espécie de planta ou mapa em que mostra o lugar de cada aluno na disposição das classes na sala de aula) e que posteriormente distribuiria aos professores. Nisso há consenso do grupo. O que pode ser positivo, apesar de paradigmaticamente fora de época, pois o consenso implica a participação dos sujeitos

envolvidos na implementação de medidas necessárias, mas ao que parece não há ação de conjunto no grupo de professores.

Outro aspecto discutido em relação ao pedagógico foi a respeito da prática da educação física e à metodologia adotada.

Nesse sentido foi observado certo conflito de idéias entre direção e professores de educação física, motivado pela falta de pessoal (recursos humanos na área); deficiência nos espaço destinado à educação física escolar devido à falta de investimento do governo do Estado na melhoria das condições humanas e físicas da área da educação física (desporto), causa de insatisfação por parte dos professores.

Observa-se ainda que os professores têm muitas faltas às aulas. As ausências consecutivas ocasionam transtornos de caráter administrativo-pedagógico com prejuízos à rotina escolar e, naturalmente, com maior prejuízo aos alunos. Estes dados são encontrados nas rotinas administrativas do Setor Pessoal da Escola, comprovados por laudos médicos. Há quem relacione esses fatos com a crise de Bournot ou do mal estar docente.

Aqui cabe uma observação com relação ao Estado Neoliberal e à política do Estado mínimo, como discutida no capítulo III. Há a disposição dos governos em enxugar o quadro de pessoal, deixando de repor aposentadorias, por exemplo, ocorre uma substituição flexível já que o funcionário passa por uma desespecialização e o governo não investe em melhores condições de trabalho, etc.

Por não serem as políticas educacionais discutidas a partir do modelo de Estado é que a escola mantém-se alienada. Isto se compreende pela tradição positivista em que se formou e, com a falta de análise da escola sobre isto, a mesma não busca superar esta deficiência. Com isto não se compromete com uma mudança significativa, pois alheia às discussões referentes à escola no contexto das macro-políticas, mantém-se refém do sistema.

Este alheamento a mantém distante da comunidade, tanto para uma discussão mais ampla, como de um espírito de luta consciente, não só pela maior valorização do profissional da educação, como pela busca de um projeto que se aproxime dos ideais da sua função social.

A falta de discussões sobre a importância social da escola no contexto em que está inserida, bem como a falta de projetos adequados às necessidades dos alunos implica em falta de interesse do aluno e do professor fazendo da escola uma instituição reprodutora das diferenciações sociais, o que justifica em grande parte os dados estatísticos sobre o fracasso educacional do Brasil.

As conseqüências disto são a indisciplina, a prioridade para projetos de cunho assistencial, como a merenda escolar por exemplo, secundarizando o projeto educacional e,

neste sentido, observam-se medidas paliativas, tais como organizar um mural informativo no refeitório para que os alunos, acompanhados do monitor e da professora, possam ocupar-se de uma leitura dos acontecimentos diários como uma estratégia para melhorar a disciplina no horário da merenda.

Na seqüência da reunião, ocorreu um espaço de reflexão com estudo do texto “*Reflexões sobre o Cotidiano na sala de aula*” de autoria de *Lino de Macedo*, sendo lido por todos os presentes, em voz alta. Após, passou-se à discussão sobre situações do cotidiano da escola, sendo ouvidos os professores cujas sugestões foram anotadas.

Ao analisar-se a documentação legal da escola, participou-se também do cotidiano da coordenação e assim obteve-se a oportunidade de verificar que a organização administrativa é constituída pelo diretor e seus vice-diretores e as atribuições são as mesmas que aparecem no Regimento da Escola A.

Também integrante dessa organização, o Serviço de Orientação Educacional deve ser constituído por um Orientador com titulação específica e registro no MEC e o serviço de Supervisão Escolar constituído por supervisor titulado, ou na falta deste um professor indicado pelo diretor.

Verifica-se que há um diferencial na proposta da escola B em relação a escola A, visto que na escola B o Supervisor deverá estar mais voltado para ações pedagógicas que envolvam todo o corpo docente, prestando assessoramento à direção.

O supervisor tem como atribuição a tarefa de articular reuniões de estudo e possibilitar palestras para formação continuada dos professores, além de assessorar a direção nas questões pedagógicas.

No entanto, observa-se que em relação à escola A, na B a Coordenação não possui autonomia para o trabalho, o que acaba desprestigiando a função pela centralização de decisões na esfera da direção.

O setor conta com um coordenador de currículo para cada área (nível) de ensino realizando a articulação entre professores e supervisão, o que torna a divisão do trabalho ainda maior e a função de executor de tarefas aprofunda-se com o assessoramento técnico ao docente e à direção, o que se relaciona com as teorias da administração clássica na organização caracterizada pela pluralidade de chefias e suas articulações recíprocas.

Interessante a previsão de que o supervisor, o diretor e o orientador devem participar do Conselho de Classe, mas o Coordenador do Conselho é o professor conselheiro de turma, e o secretário um colega escolhido pelos pares, sendo que o professor conselheiro de turma fica responsável por toda a organização prévia do conselho e por sua condução na sessão.

O Conselho de Classe tem sido motivo de reflexão pelos professores em função do mesmo não estar promovendo uma avaliação do processo ensino-aprendizagem e sim uma constatação pura e simples de resultados sem a possibilidade, desta instância avaliativa e decisória, poder buscar alternativas de superação de dificuldades de aprendizagem ao longo do processo.

Qual o papel dos especialistas no conselho, então? Parece ser completamente descartável, uma vez que os principais interessados são os alunos e os professores, coordenados pelo conselheiro e numa sessão que geralmente ocorre ao final do período. Teria um diferencial positivo na situação de provocação de estratégias de avaliação e recuperação do processo durante o mesmo.

Nesse caso, como se apresenta, está sem função e isso não é um caso isolado. De maneira geral, é o que tem ocorrido nas escolas, o que indica que o corpo docente, ocupando ou não, funções específicas, não pensa a escola como totalidade, assim como não avalia a escola e suas práticas.

Da mesma forma que a escola A, a escola B possui o PPP elaborado em 1999 e até o presente momento não sofreu alterações significativas, o que poderia ter acontecido quando da Constituinte Escolar promovida pelo Governo Estadual daquele período.

No processo constituinte a escola teve oportunidade de participar das discussões sobre as diretrizes da escola pública estadual em forma de assembléias populares locais, municipais e regionais culminando com a grande assembléia estadual com presença de pais, alunos, professores e funcionários.

O pressuposto básico da Constituinte Escolar é a Educação Libertadora de Paulo Freire, formadora de sujeitos críticos e transformadores da realidade, na perspectiva da construção de uma sociedade justa, democrática e humanista.

As poucas mudanças observadas no projeto da escola B é a presença de um diagnóstico da realidade que aponta para um espaço democrático no convívio teoria-prática pedagógica em “transição”, isto é, partindo da concepção tradicional para a libertadora freireana, conforme registro no texto do documento escolar.

No entanto, não se observa uma proposta pedagógica com uma reconstrução curricular que leve em consideração a realidade do aluno, ou a realidade sócio-política em que o aluno está inserido. Na prática isso se perde quando se acompanha o cotidiano da escola e se analisa o plano e o trabalho diário, evidenciando que o discurso com base em Freire não se concretiza na realidade.

O PPP expõe os principais problemas administrativos e humanos como a carência de especialistas e outros profissionais habilitados para as diversas funções, desde os serviços de apoio à infra-estrutura, manutenção e limpeza até orientador educacional.

Encerra o plano com uma concepção de educação que prioriza a democratização da escola como eixo central, ou seja, escola como espaço coletivo de construção de direitos e deveres. A escola afirma sua concepção de democracia participativa, porém na prática a visão é de representação e delega as responsabilidades para a chefia numa prática liberal.

Observa-se um contexto de problemas técnicos e burocráticos como falta de pessoal, mudança de orientação político-pedagógica, de direção, as quais têm cerceado o desenvolvimento da proposta inicial.

Recuando mais no tempo, encontra-se no arquivo passivo o “Plano de Ensino” 1998/1999, ano anterior ao PPP de 2000, que define o SOE como responsável por “*resgatar a importância da relação professor/aluno, bem como recuperar a importância das relações na criação-transformação do saber*”, além de manter a famosa ponte entre escola, família-comunidade, conforme previsto em Regimento outorgado do período militar da nossa história.

Quanto ao SSE determina: “*deve ter a função precípua de ser um elo de ligação, de cooperação, de estímulo e de observação do trabalho do professor*”. Deve, ainda, esse setor, trabalhar com três dimensões fundamentais, quais sejam:

- . *Estabelecer um ideal a ser alcançado.*
- . *Propor ações, atitudes, normas e rotinas para ajudar a superar as necessidades verificadas.*
- . *Trabalhar de forma planejada e participativa (p. 8 – 9).*

Podemos relacionar o proposto à Supervisão como sendo de orientação teórica da pedagogia tecnicista em passagem para a pedagogia crítico-social dos conteúdos (progressista), enquanto propõe uma escola mediadora entre o aluno e o mundo da cultura elaborada, cumprindo com o papel de transmissora de informações e levando o aluno à construção do conhecimento por uma visão crítico-social dos conteúdos, mas não se pode afirmar que a escola siga esta tendência libertadora.

No que se refere à Direção, propõe que:

*Deve contribuir na criação das condições favoráveis que encaminham para a **promoção** do aluno, do professor, dos funcionários, da comunidade escolar. Deve ser a força impulsionadora que dá condições para o desenvolvimento das potencialidades criadoras **de cada pessoa** (p. 9).*

Aqui cabe uma análise que dê conta do papel do diretor. A direção da escola, personalista, centrada na figura do diretor, reúne forças para assegurar a cada pessoa de forma individual como destacado no texto, e em especial ao aluno, a realização de sua conquista individual.

O PIE 96/97, define as funções do SSE como o de “acompanhamento do trabalho pedagógico, planejando, coordenando as atividades curriculares, os objetivos do ensino” nos níveis de atendimento aos usuários da escola.

Ao SOE define como coordenador das “ações que visam o desenvolvimento pessoal e social do aluno, procurando integrá-lo ao meio ambiente e ao processo ensino-aprendizagem [...] levando-o a conscientizar-se de suas potencialidades e a posicionar-se, criticamente, frente às oportunidades que a sociedade lhe oferece”.

Pelo exposto, confirma-se o que acima afirmamos de que a escola ainda não compreende os meios e instrumentos para construção de uma sociedade justa e democrática como afirma na sua proposta pedagógica.

Pode-se verificar aí a concepção de uma escola na visão progressista Libertadora de Paulo Freire, porém acaba omissa na sua prática e tecnicista (divisionista) na tentativa de manter a função dos especialistas. Há, portanto, uma distinção entre o discurso e a prática.

Essa escola, pelos diagnósticos, aponta a necessidade de existência destes profissionais com funções técnicas para “solucionar” dificuldades nas relações professor-aluno e para o atendimento e apoio aos colegas.

Há que se observar que as queixas continuam ainda hoje nas entrevistas que se seguem. Os professores não se sentem preparados para tratar de casos isolados e que exigem um atendimento especial. Para isso, convocam os especialistas em educação (diretor, supervisor e orientador), que são vistos como aqueles que têm um preparo maior, que estão mais qualificados para tratar de questões que fogem da alçada da sala de aula.

Isso indica o individualismo da escola na solução de seus problemas, retratando bem que ela reproduz a concepção liberal de sociedade. Dessa forma, tem demonstrado o despreparo dos professores por conta da formação inicial e continuada voltada para o fazer imediato e não para a construção coletiva de um projeto que parta da própria realidade da escola.

Também aponta a falta de iniciativa da escola para, a partir da compreensão das políticas públicas em educação, buscar junto à mantenedora o suporte operacional para a mudança necessária a um projeto emancipador, o que vai se traduzir em medidas sócio-

educativas construídas, coletivamente, e especificadas no projeto político-pedagógico das organizações escolares.

O trabalho coletivo como princípio da gestão democrática, pressuposto da Escola pública Estadual, na prática, acaba sendo deixado de lado, pois a elaboração da proposta é mera exigência institucional de governo e não uma vontade de construir a escola necessária aos interesses sociais.

No plano político-pedagógico a escola estabelece a metodologia “crítico-social dos conteúdos” dentro da tendência pedagógica adotada pelos professores e que foi expressa no planejamento a partir de uma definição do corpo docente, porém, a estratégia de construção deste plano não tem como identificar.

Nas prioridades pode-se verificar que os aspectos administrativos estão bastante intercalados com o pedagógico (p. 39). Destaca-se no plano de ação do SSE o interesse em **combater a evasão e repetência** a partir da **pesquisa educacional ouvindo o aluno e propondo medidas pedagógicas com os professores tais como sessão de estudos e mudança de metodologia**. [grifos nossos]

Sendo assim, o que se constata é a falta de estratégias a priori no PPP e a tentativa individualista do supervisor em resolver um problema que pode ser de ordem coletiva, estrutural, o que só poderia ser resultado de discussões e estudos realizados pelo conjunto da escola.

Há, no entanto, interesse da coordenação em buscar a formação continuada para os professores da escola, o apoio e estímulo para desenvolvimento de projetos e a disposição em “mudar o perfil do serviço de supervisão escolar, redimensionando-o à sua verdadeira função *de assessorar os professores* da Escola na construção de um ensino democrático, de qualidade e, comprometimento com os anseios e interesse das classes populares”. O que se pode entender que há um interesse em que a supervisão possa articular momentos de discussão coletiva.

Ao pesquisar o arquivo passivo da escola, encontra-se no Plano Global de 1993 e 1994, a previsão do SSE e o SOE com propósitos semelhantes ao plano de 95/96, o que pode ser interpretado como uma falta de avaliação diagnóstica por parte da escola para a construção do que se pretende a partir daquilo que já possui.

Escola C

Observação de Atividades e análise documental:

A **escola C** apresenta no seu plano uma linha progressista, pois afirma que está optando pela tendência crítico-social dos conteúdos, conforme expresso no PPP.

Ao proceder-se a análise da sua estrutura administrativo-pedagógica verifica-se que a Direção deve atuar conforme a legislação atual, isto é, embasada pela Lei de gestão democrática, LDB e pareceres e normas dos Conselhos Nacional e Estadual de Educação e em consonância com o CE (Conselho Escolar), ou seja, as ações e medidas tomadas deverão ser construídas e aprovadas no CE. Sendo assim, não há nada de diferente daquilo que está previsto nas demais escolas, visto que estas são determinações legais.

Possui o SOP (Serviço de Orientação Pedagógica) destinado a acompanhar “o desenvolvimento do trabalho pedagógico, assessorando o professor no desenrolar do processo ensino-aprendizagem”.

Segundo a proposta pedagógica da escola “este serviço é realizado pelo supervisor escolar com titulação específica e pelos coordenadores da área, disciplinas e currículo por atividades”. Assim como nas escolas A e B “na falta de um profissional habilitado, assume um professor com Licenciatura Plena, indicado pelo Diretor”.

Quer dizer, o “cargo” ocupado é de confiança da direção e não uma função que mereça a eleição pelos colegas, ou seja, a proposta prioriza o clientelismo sobre a democratização das escolhas.

Pelo referido plano, o supervisor possui incumbências que são comuns ao proposto nas escolas A e B, quais sejam:

- . Orientar e supervisionar atividades de diagnóstico.
- . Controlar a verificação do processo de aprendizagem.
- . Assessorar a direção e orientar os professores quanto ao material e técnicas pedagógicas.
- . Promover e participar de reuniões, sessões de estudo, encontros, palestras, etc.
- . Manter adequada toda documentação do serviço.
- . Visitar salas de aula, com vistas a acompanhar o trabalho do docente.
- . Estudar o currículo de alunos transferidos, programando se necessário, estudos de adaptação;
- . Analisar e visar os cadernos de registro de frequência, notas, provas e atividades realizadas pelos professores.

Pode se observar nessas atribuições um serviço técnico e burocrático com vistas ao controle ignorando as prerrogativas legais que têm na descentralização administrativa a sua

mais marcante característica. Com isto a escola reproduz as atribuições determinadas pelo mundo da produção deixando de lado a decisão coletiva.

Observa-se, portanto, que a escola está distanciada da própria LDB e da possibilidade de construção de sua autonomia em termos pedagógicos, administrativos e financeiros.

Ao ignorar as prerrogativas legais atuais a escola se coloca na ilegalidade e um exemplo disto está na condição da transferência do aluno. Enquanto a Lei 9394/96 propõe uma análise da realidade do aluno e de suas possibilidades de acompanhamento com sucesso e garantia da aprendizagem através da reclassificação do aluno (art. 23, Parágrafo 1º), a escola em análise atribui a uma pessoa a incumbência do estudo de currículo de alunos transferidos para ajustá-lo à escola que o recebe.

Juntamente com o supervisor estão previstas as funções de: Coordenadores do ensino médio, do ensino fundamental (séries iniciais), da educação infantil, do ensino fundamental (séries finais) e do serviço de orientação religiosa.

Pela proposta da escola, os coordenadores de área coordenam as atividades extracurriculares de 5ª a 8ª séries, séries iniciais, educação infantil, conforme o nível de ensino em que estão atuando. Possuem atribuições semelhantes tais como: participar de reuniões, assessorar o supervisor, analisar, visar e controlar os conteúdos desenvolvidos, provas, visitar salas de aula, etc. Não há previsão de reuniões para tratar dessas questões, demonstrando ser um trabalho individual e autoritário.

Todos são indicados pelo diretor, demonstrando o que se tem observado na prática do cotidiano escolar, que o diretor possui vários auxiliares para cumprir e fazer cumprir as determinações como forma de controle e assegurar o poder centralizador da escola e, neste caso, este modelo de gestão taylorizado amplia as chefias e reduz a participação coletiva.

A supervisão funcional é um dos fundamentos da Teoria da Administração Científica elaborada por Taylor quando este estipulou a separação entre as atividades de planejamento das de execução, criando a figura do supervisor do operário nas fábricas.

Na escola a implantação de chefes e coordenadores de áreas é exatamente para cumprir com o fundamento da fiscalização na execução do trabalho, conforme descrito acima.

Pelo PPP de 2000 e 2001 o papel da direção está “fundamentado na Lei 10.576/95 e é exercida e vista como função importante na estrutura legal, uma vez que responde pela articulação da escola com a comunidade e toda rede de ensino”, sendo “exercida pelo diretor, vice-diretores em consonância com as deliberações do Conselho Escolar”.

O SSE expressa a “idéia de apoio aos docentes, pais, alunos e funcionários que definirão seus papéis, através de uma ação dinâmica com diferentes formas de participação no ambiente escolar”.

Também afirma que considerando o momento de mudanças, propõe analisar as relações de poder a fim de praticar atos pedagógicos verdadeiramente democráticos e participativos. Para isso busca em Lucchesi (1994, p. 78) a fundamentação para essa transformação:

A escola atua como um instrumento de transformação, quando exorcisa a tirania que nela possa residir, tanto da parte do diretor, dos professores, funcionários e alunos, quando da própria comunidade local. Dentro deste quadro, também o supervisor pode estabelecer relações mais igualitárias e parcerias. A escola deve ser um canteiro que permita o germinar de uma pluralidade de idéias e de projetos pedagógicos, onde se consiga uma unidade entre teoria e prática”.

Nesse sentido, “considera a principal tarefa do supervisor o apoio, a capacidade de sugerir práticas renovadoras, organizando e coordenando reuniões, etc., levando à reflexão coletiva”.

O serviço deve ser exercido por profissional habilitado em supervisão e concursado para a função e, em caso de falta, o diretor e o Conselho Escolar deverão indicar dando preferência para aqueles profissionais “com formação pedagógica”.

No entanto, não há concurso por parte do governo do Estado para essas funções, o que existe é a Lei de gestão democrática que as prevê e a Lei 6.672/74 que trata dos cargos, salários e vantagens do Magistério Público Estadual.

Cabe destacar que todo professor possui formação pedagógica, mesmo aqueles que eram contratados a título precário, profissionais liberais que deveriam buscar uma complementação didática para o exercício do magistério em áreas técnicas, os conhecidos e antigos cursos de “Esquema 1” correspondendo a uma formação aligeirada e precária para preencher os cargos durante a vigência da Lei 5692/71.

Sendo assim, questiona-se qual profissional a escola espera para o exercício da função de supervisão?

O diagnóstico da realidade, contido no plano da escola, aponta a necessidade de 1 (um) supervisor por turno acompanhado de 1 (um) coordenador, sendo que o turno da tarde necessita de 2 (dois) coordenadores, pois possui duas áreas: currículo por atividades (séries iniciais) e currículo por áreas do conhecimento (séries finais) do ensino fundamental.

No PPP há proposta de atribuições gerais onde destaca-se *a assessoria aos professores em relação ao trabalho pedagógico; apresentação do calendário Escolar; coordenação na elaboração dos documentos da escola, sessões de estudo e discussão da legislação vigente; acompanhamento do trabalho; Conselho de Classe participativo, providenciando informativos e opinando na distribuição do quadro de professores* [grifos nosso].

Observa-se uma posição hierárquica de superioridade quando destaca a assessoria pedagógica, ou seja, cabe ao supervisor dizer o que deve ser feito e, no que se refere ao calendário, é quem elabora e apresenta, não havendo necessidade de discussão entre os segmentos.

Quanto ao SOE, aparece na proposta da escola a *“necessidade de 1 (um) profissional para atender no mínimo 40 horas semanais e em tempo integral o turno da noite que é o turno onde ocorre o maior número de evasões, reprovações, casos graves de violência, etc...”*.

Questiona-se: diante da gestão democrática que funções técnicas são hoje necessárias na gestão da escola?

Não há como negar a contribuição de profissionais devidamente habilitados para tratar de casos especiais em que a coordenação pedagógica deve encaminhar alunos portadores de necessidades especiais para articular a busca de alternativas para problemáticas que podem ser solucionadas na própria escola a partir da discussão em grupo.

No PPP em análise não há uma previsão disto. Devendo ser resultado de uma construção coletiva deveriam estar previstas no PPP as situações em que a comunidade escolar atua na gestão da escola, mas, ao contrário, a proposta da escola em análise simplesmente remete as decisões para a figura do especialista.

Esta situação que comprometeu a qualidade da educação distanciando inclusive seus próprios profissionais de decisões sobre a identidade e o funcionamento da escola, hoje se repete jogando para cima de um profissional (orientador educacional) toda a expectativa de resolução dos problemas da escola que são de ordem social, econômica, política, psicológica e cultural, portanto devendo ser tratado por um psicólogo ou por um psicopedagogo.

Assim, a Teoria das Relações Humanas que fundamentou a Orientação Educacional de cunho psicológico nas escolas e que é responsável pela abordagem humanística que hoje retorna com a proposta de trabalhar os sentimentos, a auto-estima e o equilíbrio nas relações interpessoais deve estar articulada com outros profissionais da área de saúde, inclusive.

Por fim, a escola propõe uma pedagogia libertadora para a concretização de mudanças significativas. E para isso a metodologia proposta é aquela em que o professor é visto como “um pólo irradiador de um ensino produtivo e concreto, possibilitando aos alunos a apropriação de conteúdos úteis, verdadeiros, reais, a partir de ações livres, autônomas baseadas na participação democrática, dinamizando assim, a tarefa docente”.

A escola apropria-se de um discurso progressista que acompanha a teoria defendida no momento, mas na prática, o que se observa é o modelo do quadro e giz e conteúdos descontextualizados, sem participação democrática e, portanto, sem nenhuma alteração na rotina do trabalho docente.

O que se pode analisar é que a escola, de maneira geral, tem sofrido desde a década de 1990 com as mudanças de orientação que estão presentes nas reformas educativas do país.

Apesar de que essas orientações estão inseridas no contexto das reformas do Estado brasileiro, e atendem aos acordos internacionais como o assumido pelo Brasil na Conferência Mundial de Educação para Todos, pode-se dizer também que as mesmas atendem aos interesses do neoliberalismo e seu referencial é a realidade encontrada nas empresas privadas que desenvolvem esses novos modelos de gestão, como o da qualidade total que está embasado no chamado toyotismo e que foi abordado no capítulo II deste trabalho.

Ora, na gestão da escola, os modelos que vêm sendo repassados são também o de uma flexibilização e abertura, fugindo do foco das teorias clássicas de administração de cujo princípio é a fragmentação e a inflexibilidade.

Ao concluir a análise da pesquisa documental, cabe aqui tecer comentário sobre as três escolas de educação básica em São Gabriel, pertencentes à 19ª CRE que são utilizadas como objeto de estudo da pesquisa empírica desta dissertação e que, de certa forma, representam o conjunto das escolas públicas do Estado do Rio Grande do Sul, apesar de estarem localizadas em uma determinada região e dominadas pela situação local, o que não as distancia do geral, pois refletem uma orientação política ampla.

As escolas de maneira geral não costumam guardar registro daquilo que realizam, dos projetos que desenvolveram. Não há em nenhuma das escolas pesquisadas documentação referente à proposta pedagógica anterior a 1993, do que se pode deduzir que as propostas eram unificadas, a exemplo dos regimentos enviados pela SE.

Ocorre uma total despreocupação em organizar o arquivo passivo no que se refere aos procedimentos e propostas, com exceção da Escola B em que há uma tentativa de iniciar este trabalho.

Por fim, a legislação desde a CF/88 em seu artigo 206 passando pela Lei nº 10.576 /95 e LDB/96 vem modificando a gestão da escola pública e a atuação dos profissionais que ali atuam. Contudo, a leitura que se faz dos termos gestão e democracia, varia conforme os projetos educacionais em disputa, seja nível estadual, federal ou municipal.

E o aspecto que merece maior atenção também, é o fato de que a partir dessa legislação, novos estilos de gestão começaram a ser introduzidos, porém apesar de terem a aparência de novos, flexíveis e participativos, na sua prática mostram-se conservadores tendo em sua base os pressupostos autoritários.

Já se passaram mais de 15 anos desde a promulgação da Constituição Federal e desde então a gestão democrática da educação tornou-se tema de discussão em diversos fóruns e tomou forma na legislação brasileira dos diversos estados e municípios.

Mas, importante que se diga mais uma vez, pois já foi dito por autores como Dalila Oliveira (1997, p. 95) que a gestão democrática que prevê a participação dos diferentes atores, a descentralização dos serviços, na verdade, vem a incorporar novos significados criados pelo capitalismo na chamada globalização.

A chamada democratização da gestão educacional em todos os níveis requer mudança da prática autoritária para democrática, devendo ocorrer a divisão de poder e uma maior autonomia da escola.

Nesse sentido entende-se que a escola precisa ser aquela concebida como um espaço para a construção coletiva de projetos pedagógicos. Uma escola em que não precise de um grupo “iluminado” que pensa e elabora para que o outro grupo de trabalhadores execute simplesmente.

A gestão democrática conquistada a partir da CF/88 e LDB/96, propõe uma escola que rompa com o autoritarismo e aponte para uma educação que constrói na própria escola a dita cidadania com o exercício da democracia direta.

Mas o que se observa também é que a autonomia não tem sido foco de discussão, assim como a formação continuada nas escolas não tem dado conta dessas questões e, pra isso ocorrer deve se levar em consideração de que há uma busca por nova metodologia que atenda ao paradigma da escola contemporânea que agora assimila a forma eclética, isto é, um pouco de cada teoria.

Não há, portanto, um único modelo a ser seguido, ou há? Acredita-se que o modelo pós-fordismo denominado teoria contingencial, assume essa forma eclética, o que rompe com o modelo anterior.

4.3 Prática da Direção, supervisão e orientação escolar

A análise expressa dos questionários trata sobre a prática descrita pelos professores e funcionários das três escolas pesquisadas (A,B e C) e estrutura-se sobre: 1) Elaboração da proposta Pedagógica; 2) Gestão que está sendo desenvolvida; 3) reuniões mais frequentes e a função dos especialistas nessas reuniões e 4) Sob o ponto de vista dos que responderam, qual o papel dos especialistas na escola.

No que se refere à elaboração da proposta, há professores que afirmam ter sido elaborada com a participação de toda a comunidade escolar, outros se referem apenas à participação dos professores e outros não sabem responder por que chegaram há pouco tempo na escola ou porque não lembram mesmo. Isto é, no mínimo, preocupante, pois todo professor deve participar e conhecer a proposta pedagógica da escola.

Entretanto, não há uma posição da maioria que a defina como um trabalho coletivo e sim de que apenas há participação dos docentes, pois é elaborado pela direção e coordenação e apresentado aos demais professores para aprovação, sem muita participação dos segmentos.

Mas, ainda assim, os professores consideram que serve para nortear as atividades da escola, organizar o trabalho, enfim, elaborar as atividades e normas para o bom funcionamento da instituição.

No que se refere à gestão (no sentido de administração da escola), a maioria sinaliza com uma classificação democrática seguida da participativa, mas as definições autoritária e centralizadora também aparecem como um contraponto. Isso pelo entendimento diferenciado por parte de alguns professores do conceito de democracia e do que entendem por participar, o que indica que não há discussões coletivas sobre gestão democrática na escola.

Se for apenas para referendar o que está pronto o professor não passa de um executor de determinações. E o primeiro papel deste profissional é o de acreditar na transformação social, e para isso deve ser um instrumento livre, vivo.

Quanto às reuniões, os professores reconhecem que o aspecto pedagógico é o tipo que predomina seguido da reunião administrativa. Nesse espaço, aparece nos instrumentos de pesquisa (questionário) a figura do diretor como sendo quem apresenta metas, trabalha com a parte administrativa, direciona tudo, transmite avisos e assim se desresponsabiliza dos resultados da escola.

Já o professor que faz o papel de supervisor, dá orientação na parte pedagógica, juntamente com o orientador apresentam decisões, passam seus recados, direcionam a prática

pedagógica apontando falhas e orientando no sentido de oferecer um serviço melhor à comunidade escolar.

Dirigem, orientam e coordenam as normas estabelecidas no plano pedagógico. São responsáveis pela organização e abordagem dos assuntos tratados, realizando a mediação do que deve ser decidido; comunicam decisões da mantenedora (Governo do Estado do Rio Grande do Sul) e comentam sobre avaliação, disciplina e desempenho dos alunos, além da coordenação do planejamento das atividades letivas.

Análise de questionários da escola A:

A aplicação de questionários foi realizada nas três escolas, contudo optou-se por analisar os instrumentos aplicados apenas na escola A pela semelhança das respostas nas três escolas.

Para uma professora da **escola A** identificada por (L.F.) *“hoje, os especialistas em educação tem um papel fundamental na escola devido à diversidade existente, as necessidades da clientela precisam ser mais bem identificadas. A escola precisa olhar e escutar, para atuar com uma proposta pedagógica adequada dentro dos limites da política educacional vigente. Nem todos os problemas, entretanto, terão solução. Na verdade, a escola busca resolver seus problemas através de seus especialistas, porém é importante considerá-los desafiadores e não desanimadores”*.

O que será reforçado por uma outra colega (S.N.) que afirma os *“especialistas ajudariam nos trabalhos com suas experiências e capacidades, facilitaria e muito o trabalho do professor”*.

Essa professora fala como se não possuíssem especialistas na escola! De fato possuem, de direito não! O que se quer dizer é que nesta escola as pessoas que trabalham na coordenação e direção possuem habilitação para a função que exercem, mas é como se a função não alterasse a dinâmica político-administrativa da mesma.

Outra colega acredita que os especialistas são os que *“coordenam o trabalho educacional orientando os professores no sentido de que a educação deve resgatar o ser humano e jamais excluí-lo. Os especialistas também aconselham os alunos, procurando mostrar-lhes a importância da escola e a necessidade de comportar-se com responsabilidade”*. (S. A).

Para uma professora de Matemática que exerceu o magistério por 28 anos e atuou como supervisora na escola A, o papel dos especialistas seria o de *“desenvolver no corpo docente a cidadania, o senso crítico, o poder de liderança*. Acredita que a falta de qualidade

na educação está ocorrendo justamente pela *desqualificação do professor, do despreparo para o exercício da função, exemplifica: uma professora de ciências ministrando aula de educação artística*. Defende que *todos são orientadores, mas cada profissional deve trabalhar na sua área específica de formação. Embora o diretor seja eleito, o orientador e o supervisor devem ser formados em área específica, pois está tudo muito solto, os professores não sabem o que fazer em algumas situações, porque falta apoio, cobrança, etc*".(C.L)

Esta resposta pode ser entendida como um alerta ao tipo de trabalho que está sendo feito na escola, onde a questão técnica, disciplinadora e cumpridora de normas são as únicas metas que a escola procura desenvolver. O que é reforçado pela professora (V.L) que afirma faltar autonomia por parte das séries iniciais que acabam sendo enquadradas num modelo de escola destinada aos jovens e adolescentes, inicialmente.

Com relação aos funcionários, dos dois questionários selecionados para análise, em um deles, uma funcionária afirma que *o trabalho da coordenação é um trabalho restrito a poucas pessoas, o restante não toma parte* (M.S.). Observa que a participação do grupo de professores nas atividades propostas pela coordenação é *"muitas vezes passivo, por não adiantar expor suas idéias e inovações"*. Quanto à proposta pedagógica verifica que vem sendo realizada *"em dias especiais e em ambiente fechado"* e que tem como utilidade *"manter a escola funcionando"*.

Importante observar neste ponto a compreensão que os funcionários têm da coordenação como sendo limitada, no momento em que percebe o seu trabalho como restrito a uma parcela da escola, apenas os professores fazem parte, é o que parece e serve para manter a escola funcionando, ou seja, não há um sentido maior e uma função social de relevância para a sociedade.

Outra funcionária (M.G.) classifica o trabalho da coordenação como *muito bom, bem aceito por professores e alunos, mas não tem a participação de funcionários*, o que deixa claro quando em sua resposta diz saber que tem Projeto Político-pedagógico, mas não sabe dizer quando é elaborado, nem qual a sua utilidade.

Isso se torna mais evidente ainda quando os funcionários exemplificam a forma como são tomadas as decisões na escola, com reuniões em que aqueles que não estavam presentes devem assinar a ata concordando com o que foi aprovado.

Quanto ao tipo de direção duas funcionárias classificam as direções de suas escolas como autoritárias e, como participativa e democrática em uma apenas.

No que se refere às reuniões, 2 (duas) funcionárias afirmam que são mais intensas as de cunho pedagógico enquanto uma terceira afirma ser a reunião administrativa a mais freqüente.

Para questionar o papel que tem sido desempenhado pelos “especialistas” na gestão democrática, faz-se necessária também uma compreensão dessa prática pela visão do alunado e dos pais. Interessa-nos analisar esse papel evidenciado pela pesquisa, assim como, acolher os testemunhos e sugestões dos entrevistados.

Análise de questionários aplicados aos pais e alunos:

Aplicou-se instrumento de pesquisa em forma de questionário nas mesmas três escolas da rede estadual no município de São Gabriel, já caracterizadas anteriormente, aos pais e alunos.

Para análise do material coletado, utilizou-se alguns critérios que são: 1º) seleção por gênero, semelhança nas respostas e qualidade nos detalhes destas. 2º) O centro das questões é em relação a gestão democrática, a elaboração da proposta pedagógica da escola e o papel dos especialistas na escola.

Dos 7 pais e / ou mães conselheiros das escolas pesquisadas, com idade entre 30 e 65 anos, com nível de escolaridade que vai do 2º ao 3º grau, profissões que variam entre dona de casa, comerciante, funcionário público e aposentado, mostraram-se satisfeitos com o trabalho pedagógico da escola de seus filhos.

Esses pais responderam ao questionário e foram selecionados para análise, sendo que 4 afirmaram que conhecem a proposta pedagógica por participarem das reuniões da escola e 3 não conhecem a proposta, embora participem das reuniões, não são assíduos.

No aspecto de relação com os profissionais especialistas, tanto mantém contato com a diretora quanto com a supervisora, e um pai afirma conhecer o trabalho de todas.

Todos afirmam que a função de supervisão, direção e orientação são importantes porque *“é através dos especialistas que se dá o respaldo necessário para os segmentos e o funcionamento da instituição”*; porque ***“distribui melhor as funções entre os profissionais”***; *“são funções consideradas importantes”*; porque *“além do estudo, as crianças precisam de orientação em todos os sentidos”*; ou então, que *“principalmente a supervisão e orientação educacional são funções importantes na escola porque são os profissionais que estão em contato direto com o aluno, auxiliando professores e alunos no processo ensino-aprendizagem”*; porque *“assim os pais ficam mais seguros em relação aos filhos”*; que as

“funções de direção, supervisão e orientação são importantes para um melhor desenvolvimento e bom andamento da escola”.

E, ainda, *“porque estão sempre a par das coisas que acontecem com alunos e funcionários e procuram resolver”.*

Pelos discursos da escola, a indicação que se tem é de que os especialistas são efetivamente aqueles que possuem o controle da escola, um grupo que está ali para organizar, disciplinar e resolver problemas.

A própria Coordenadoria impõe essa visão quando joga para as escolas e sobre a direção destas a responsabilidade de resolver, inclusive, falta de recursos humanos.

A escola vive, então, numa perspectiva positivista, tecnicista, com soluções caseiras, imediatistas e individualistas.

Perguntados sobre o tipo de gestão que está sendo praticada na escola do filho (a), 6 (seis) responderam ser gestão democrática e 1 (uma) entende que seja participativa. Segundo os pais, o segmento tem *“livre acesso à escola; podem expressar suas opiniões, sabendo que serão aceitas, as propostas são debatidas e a melhor forma de colocá-las em prática são apoiadas por todos os segmentos”.*

Para os pais, a facilidade em encontrar as chefias na escola, a boa conversa e a possibilidade de reunirem-se para serem consultados, no caso da escola A, e para aprovarem um plano que somente a direção foi responsável por elaborar, traduzir e apresentar aos mesmos, identificado na escola B; entendem, então, como participativa sua atuação na gestão da escola.

Entretanto, a participação é ao nível de sugestão, consulta e as decisões sobre assuntos mais relevantes são tomadas em reunião conjunta entre o CPM e Conselho Escolar *em nível de entendimento com a direção*, expresso na escola C, o que nos mostra a visão estreita do significado de democracia e participação, pois cada um desses órgãos tem uma função diferente e os seus integrantes não entendem a finalidade dessas instituições.

Dos 108 (cento e oito) alunos pertencentes às três escolas, que responderam ao questionário e que foram selecionados pela semelhança e posicionamento claro em relação aos questionamentos, procurou-se analisar: 1) Conhece o diretor (a), supervisor (a) e orientador (a)? ; 2) Conhece o trabalho deles? ; 3) Considera importante o trabalho desses professores na escola? 4) Com qual deles mantém maior contato?

Em todos os questionários os alunos responderam que conhecem os diretores (as), supervisores (as) e orientadores (as), acima de 95%. Em primeiro lugar aparece o diretor com afirmações do tipo observam a sua *“presença permanente na escola, em função de sua visita*

às turmas, é quem *determina regras e apóia os alunos em qualquer situação, porque trata dos acontecimentos da sala de aula no dia-a-dia, e com quem tiram dúvidas sobre o funcionamento da escola*”.

Em segundo lugar aparece o supervisor (a) porque segundo os alunos é quem eles *vêm com maior freqüência, dando recados na visita à sala de aula; fala das normas da escola, supervisiona; está presente no meio dos alunos; resolve pequenos problemas; está sempre pelos corredores observando; está mais próximo dos alunos; cuida o recreio e preocupa-se com os alunos; ouve as reclamações dos alunos; às vezes passa matéria...*

Em terceiro lugar aparece o orientador (a) educacional como sendo aquele que *está mais na aula; aqueles que ensinam; está sempre mais perto para ajudar; comparece mais na sala de aula para dar recados; conversam e dizem o que é certo para o convívio em harmonia; porque foi professora da sala de aula; é com quem mais conversam quando precisam de alguma orientação; tem um convívio maior; está em sala de aula; procura se comunicar através de debates em aula por ser o professor de psicologia; é quem ouve e orienta na hora que mais precisam; é o professor que mais se importa com os alunos; é quem os orienta; cuidam nas aulas...*

Perguntado sobre a importância desses profissionais na escola, responderam que: *servem para impor regras; aprender as disciplinas; tomar conta da escola (proteção), organizam o programa da escola; orientam na educação, são necessidade da escola; ajudam a compreender o próprio aluno; para a escola andar correta; manter o ensino escolar; pela organização que eles mantêm na escola; sem eles não há ordem na escola; são a base, ensinam, orientam; cada professor tem uma função importante na escola; sem eles a escola ficaria sem sentido, porque são essenciais para o funcionamento da escola; considera importante as 3 funções, especialmente da orientadora, a escola sem os especialistas “seria uma bagunça; do trabalho deles depende a organização da escola e suas atividades, sem eles não teríamos essa escola, o que indica que a escola não tem projeto que responsabilize os alunos, e isso fica claro pela inexistência de Grêmios Estudantis na Escola A.*

Em suma, pode-se destacar o pensamento de duas normalistas que assim se expressaram sobre a importância dessas funções de direção, coordenação e orientação da escola: *“a escola precisa veementemente de profissionais capacitados para cada área. A função desempenhada por cada um desses profissionais é indispensável para a escola”*. E que: *“através desses serviços o aprendizado e a convivência se tornaram mais simples; faz parte da organização escolar, é importante para a escola funcionar melhor”*.

Portanto, quanto aos professores que ocupam funções de direção, supervisão e orientação pelo discurso apresentado no questionário, os alunos parecem não estar suficientemente esclarecidos sobre qual seja a função pedagógica essencial desses profissionais, mas eles identificam estes serviços com a idéia de organização, disciplina, ordem, administração da escola ainda bastante impregnado do modelo disciplinador característico da escola tecnicista (taylorizada) do regime militar.

Também os pais parecem ter uma visão ainda tímida do que seja gestão democrática e acreditam estar encontrando uma democracia na escola ao serem consultados sobre os assuntos, mas não afirmam que deliberam ou que fiscalizam as questões administrativas, financeiras e pedagógicas da escola. Dos profissionais que mais conhecem é sempre a diretora seguida da supervisora, mas em nenhum caso foi citado o orientador (a), sendo que este é o profissional que deveria estar articulando a relação escola-família.

Dos professores, pela análise que se pode fazer da descrição feita a respeito das práticas pedagógicas dos especialistas, a maioria absoluta defende a função diretiva, coordenadora/supervisora e orientadora na escola, mas evidenciam uma situação de contradição pela descrição reprodutivista e progressista simultaneamente. Talvez isto mostre que os professores ainda não têm claro qual seja a função da escola básica e nem o papel do professor neste nível de ensino.

4.4 Relação entre Gestão Escolar e o papel dos especialistas na prática pedagógica:

As entrevistas foram realizadas com professores e funcionários das escolas pesquisadas e procedeu-se a seguinte estrutura: 1) Que aspectos da prática facilitam ou dificultam a participação dos diferentes atores na gestão escolar democrática? 2) Há espaço para os especialistas na gestão democrática? Qual o papel desses especialistas na educação?

Dos 24 professores e funcionários entrevistados, foram selecionados 18 para análise de discurso, neste trabalho, tendo em vista o conteúdo apresentado pelos mesmos e a posição de idéias a cerca da escola em que trabalham.

A faixa etária concentra-se nos professores com mais idade, portanto maior tempo de serviço, 68,75%, ou seja, 11 (onze) professoras com mais de 20 anos de profissão, enquanto 31,25%, ou seja, 5 (cinco) professoras possuem entre 3 e 15 anos de serviço no magistério. As duas funcionárias selecionadas para a entrevista possuem entre 10 e 15 anos de serviço.

Para um número significativo de professores e funcionários (58,82%) a escola não é democrática no desempenho da prática administrativo-pedagógica, pois a direção apenas “*divulga orientações recebidas da CRE*”.

Uma outra parcela (29,41%) dos entrevistados apresenta a escola como setorizada, onde cada um tem funções específicas, “o diretor tem a função de dirigir, coordenar as reuniões e atividades da escola, *enquanto o supervisor tem a atribuição de coordenar, orientar, cobrar*” o aspecto pedagógico e a formação continuada dos docentes.

Na compreensão feita da relação entre gestão escolar e o papel dos especialistas frente à democratização da gestão, os depoimentos **evidenciaram** uma visão divisionista (cada um cuida de um pedacinho) da organização escolar.

Enquanto um número reduzido (5,88%) não respondeu e outro (5,88%) apresenta uma escola ideal, mas não identifica o real.

Análise de entrevistas realizadas na escola A:

Ao proceder as entrevistas com professoras da escola A, pode-se constatar que apesar da prática concentradora de poderes de decisão corrente no dia a dia, ainda há professores que acreditam que “*a escola é democrática, porque as decisões são tomadas na escola, não são assim tomadas só pela diretora. Existe um grupo de pais, os professores e outras pessoas da equipe diretiva. Tudo é conversado, os projetos que a escola vai desenvolver, com todos que fazem parte da comunidade escolar*”, etc.

No que se refere ao papel dos especialistas, esta mesma afirma que:

“*São fundamentais [...] às vezes a gente não tem bem claro pra onde está indo, porque ta preocupado com a disciplina, com vencer a listagem dos conteúdos (quem é do ensino médio) em função do PEIES, VESTIBULAR. E às vezes a gente tem essa visão muito limitada da prática em sala de aula e é preciso que existam pessoas com uma visão do todo que sabem qual é o objetivo da escola, qual é o PPP e como é que a gente vai fazer pra cumprir aquelas metas.*”

E para concluir esta fala, afirma ainda:

“*Eles têm esse poder de ter uma visão geral e muitas vezes eles podem e devem ajudar os professores, aconselhar, no sentido de que revejam alguma prática que não está sendo muito voltada pra democracia, uma prática que não está tendo um resultado que se espera ou no sentido de parabenizar aquele professor, de passar adiante para os colegas, de fazer reuniões onde todos conversem e onde uma determinada prática de um perfil possa ser compartilhada. Eu acho que os especialistas têm uma função muito importante e acredito que*

uma escola sem os especialistas não tem como funcionar, pelo menos de maneira coesa. Assim, fica muito solto, cada professor na sua sala fazendo as suas coisas e não tem quem junte tudo isso, que eu acredito que seja o papel dos especialistas”. (S A)

Pelo discurso, há a clareza de que o professor está limitado muitas vezes pelo próprio sistema que o oprime e que o enquadra numa única visão, estreita e legalista, portanto, necessitando desse “especialista” que teria uma visão ampla a respeito da educação e que de certa forma acaba direcionando a prática pedagógica da escola.

A questão é: mas que visão tem esse especialista? Burocrática e legalista que orienta a seguir o programa ou a liderar a desobediência e o rompimento com a forma tecnicista e bitolada que vem sendo aplicado para o atendimento dos interesses da elite?

Por outro lado, há quem diga que *“existe o facilitador somente no sentido administrativo e não para a parte pedagógica do aluno, em função do sistema”*. A professora (T.M) cita como exemplo *“a semana de provas; alunos reprovados consecutivamente, teríamos que ter um projeto de mudança de metodologia para que esses alunos sanassem a reprovação”*. Compreende que *“há uma falta de orientação pedagógica, uma falta de objetivos comuns e um despreparo do próprio profissional”*, pois *“falta tempo e espaço para aprofundar o estudo”*.

Nesse sentido, vê o especialista como *“importante na prática até por estar melhor preparado para romper com o sistema, e buscar um espaço para a real gestão democrática”*. (T M)

O que é reforçado por outra professora (V.L.) ao afirmar *“que a própria gestão democrática não foi bem trabalhada com os professores. Muitos ainda não sabem o que podem fazer, de que maneira”*. Então, acredita que *“por aí há uma falha e dessa um acúmulo de outras porque projetos trabalhados na escola não são desenvolvidos como deveriam ser; os professores não trabalham com a interdisciplinaridade e uma série de outros fatores”*.

A respeito do papel dos especialistas na educação também afirma que *há espaço no momento em que eles desenvolvem plenamente as suas atividades, ou seja, facilitando o trabalho dos professores em sala de aula, dando subsídios para que o ensino-aprendizagem se dê completamente*. E reitera que *“no momento em que esses especialistas não cobram e não dão subsídios para que o professor desempenhe bem o seu papel em sala de aula, aí eu acho que não tem por que haver”*. (V.L.)

Contudo, questiona-se a responsabilidade pessoal e profissional de cada um no espaço escolar. Isto é, a escola deve possuir um projeto em que o sistema a insira para que possa caminhar autônoma, embora não fique solta, independente, pois a escola precisa prestar

contas daquilo que se propôs a realizar. No entanto, a responsabilidade pelo estudo, atualização e a realização de mudanças necessárias compete ao grupo nas decisões coletivas tomadas em nível de escola.

Na mesma linha de raciocínio da colega acima, uma outra professora (L F) esclarece que *“os elementos dificultadores são poucos”*, contudo é possível que algumas das barreiras mais fortes sejam: *“alguns diretores ainda usam a imposição não a democracia para tomar as decisões necessárias para questões pedagógicas; dificuldade de dispor dos recursos humanos com liberdade na escola, sendo que o sistema do governo ainda determina as funções do quadro de cada escola”*.

Por outro lado, os facilitadores aparecem em forma de brechas na própria legislação que podem levar até mudanças práticas tais como *“facilidade de introduzir temas transversais; opinar na parte pedagógica e modificar algumas sugestões”*.

Por fim, acredita que *“o papel dos especialistas é um trabalho de conjunto, fazendo com que a escola funcione como um todo. Tendo uma orientação, um diálogo aberto e, unidos modificar a educação com uma boa qualidade. No ensino juntamente com a comunidade escolar, os especialistas só têm a somar na gestão democrática da educação, desde que exerçam a função de mediadores”*. (L F)

Pelo acima exposto percebe-se a expectativa dos professores em relação ao trabalho dos especialistas, contudo deixam claro a pouca contribuição desses com o trabalho pedagógico que vem sendo realizado. Afirmam que dependendo do papel a que se comprometerem a desempenhar, poderá ter validade ou não as funções de especialista para a gestão da escola.

Análise de entrevistas realizadas na escola B:

Na escola B, ao entrevistar uma professora licenciada em matemática e com especialização em educação, esta aponta como elementos dificultadores da prática dos especialistas na gestão escolar a estrutura da escola, a forma como estão vivendo, sendo tratados. Afirmam que os profissionais da educação estão exercendo outros papéis que não aquele para o qual realmente estudaram, prepararam: *“inclusive aqui na escola eu não sei definitivamente o que faz um especialista, a minha especialização é em educação, só que eu nunca trabalhei nessa área”*. (M L G)

A professora tem uma concepção de que especialista em educação é aquela pessoa que se torna especialista em uma determinada função ou cargo e, para isso, realizou estudos de

aperfeiçoamento ou até mesmo um curso de pós-graduação naquela especialidade, como ela mesma declara que realizou.

Também é importante destacar que educador é um termo amplo e que pode significar que todos na escola educam, porém professor é um termo que se destina a quem ensina. O educador é aquele que educa, orienta, promove a emancipação do aprendente (educando).

A professora acredita que as pessoas que trabalham em função para as quais não são habilitadas, estariam em desvio de função, o que considera errado: *“primeiro lugar o respeito àquilo que o professor, o especialista ou aquilo que o profissional deveria exercer.”* E finaliza dizendo que: *“acho que a gente acabou virando um ‘quebra galho’. Então, esse é um dos fatores principais que dificultam o bom andamento da escola. E acho muito pouco espaço para os especialistas [...], acredito que a maioria das pessoas que estão exercendo as funções não são especialistas.”*

Esta resposta pode ser entendida, indiretamente, que o especialista não tem função. Mas a queixa da professora na verdade é com relação ao não aproveitamento da habilitação em nível de especialização na qual o professor optou por fazer durante a sua formação inicial e / ou continuada porque na escola isso não tem sido valorizado.

Por outra dá a entender que a substituição de pessoas qualificadas que sabem o que estão fazendo e por que, por outras que tornam o serviço uma repetição sem articulação com a mudança, dá margem a que todo profissional da educação, sem um entendimento crítico do papel que deverá desempenhar, esteja sendo empregado para as funções de especialista.

Da mesma forma outra professora, ex-diretora de uma escola em outra cidade, reafirma sobre os elementos que dificultam a gestão que *“é a situação das coisas impostas. Cada governo que entra acaba desfazendo o trabalho do governo anterior e começam da estaca zero, não há uma continuidade e as coisas vêm como se aquilo fosse a solução de todos os problemas. Outra situação é a questão da carga horária, sem tempo para que você possa fazer reunião de estudo, e isso é uma situação que dificulta bastante E a questão que facilita a prática dos especialistas na gestão da escola é quando você consegue superar as coisas impostas e passa a agir de acordo com as coisas que você acredita e tem certeza de que podem dar certo.”*

Perguntada sobre o espaço do especialista em educação na gestão democrática e qual o papel deste na educação, respondeu que: *o governo instituiu gestão democrática, porém essa situação dos especialistas em educação está ficando em segundo plano. Primeiro é priorizado o professor que vai trabalhar em sala de aula; carga horária; conteúdo; depois entra o especialista de educação ‘se entra’ porque concursos acontecem com um número*

reduzidíssimo de vagas e o especialista nem sempre é nomeado e às vezes também tem a situação de que o especialista não está bem preparado para desempenhar o papel de especialista em educação, principalmente parte de orientação porque o professor orientador, especialista de educação nesta área, ele precisa ser uma pessoa aberta, que saiba direcionar as situações da gurizada e colocar a eles a questão: dever, direito, liberdade, limite”. (M C)

Há uma queixa da professora à cerca da falta de continuidade de propostas pedagógicas por parte dos governos que se sucedem na administração do Estado. No entanto, cumpre lembrar que a escola detém o poder de elaborar um projeto político-pedagógico, em que a unidade escolar organiza como se dá o processo de gestão da formação continuada, entre outras perspectivas.

Também cabe lembrar o pensamento de Giddens quando este fala do pensamento autônomo dentro de uma organização para entrar em afetiva comunicação com os outros. Além disso, a legislação hoje encaminha para uma participação nas esferas consultiva, deliberativa e fiscalizadora dos representantes dos segmentos da comunidade escolar nos Conselhos Escolares.

Já uma outra professora destaca o excesso de alunos como um elemento que dificulta o ensino-aprendizagem, e o que facilita “*é o uso da internet, a criatividade do aluno, tem muita coisa positiva, mas o que me desagrada é o excesso de alunos 45 alunos dentro de uma sala de aula desanima a gente*”. Segundo a professora “*não dá pra dar um atendimento mais personalizado, a gente conhece mais os alunos indisciplinados porque aqueles é que a gente chama mais a atenção e tudo mais*”. (V G)

Isso se dá em função do modelo de escola que ainda se tem, qual seja: seriada, reduzida carga horária e com classes acima de 40 alunos, com prédios precariamente conservados e falta de critérios didático-pedagógicos, etc (PARO, 2002, p. 109).

Inicialmente a questão do número de alunos parece ser uma questão administrativo-pedagógica, mas sabe-se que pelo tamanho da sala, independente do parecer pedagógico, a Secretaria da Educação determina o cumprimento do ***Parecer 580/2000 do Conselho Estadual de Educação que recomenda 1,20m², por aluno em sala de aula, não podendo ter área inferior a 15,00m² e limite máximo de 50 alunos por sala de aula***, o que se entende ser um absurdo, pois quanto maior a sala maior o número de alunos e menor qualidade de atendimento.

Sobre o espaço do especialista na gestão democrática e qual o papel deste na educação, afirma que “*a palavra democracia já diz tem que haver espaço. Agora se existe mesmo acho que depende muito da direção. Aqui na minha escola há esse espaço*

democrático, as coordenadoras elas se envolvem junto conosco, nos dão idéias, nos orientam, e nunca é um trabalho autoritário, sempre democrático” (V. G.).

Para esta professora a visão de democracia é o trabalho sob orientação, sem imposição de tarefa, e quanto ao espaço, acredita que depende da direção, ou seja, há democracia se a direção entender que deve haver.

E quanto a isso, Paro (2002, p.11) afirma que esse sistema que coloca todo o poder nas mãos do diretor é também aquele que o reduz a um simples preposto para o cumprimento de ordens, o que tem sido encontrado na maioria das instituições educacionais do País.

Entretanto, há professoras que apesar de entenderem que ocorre o facilitador autonomia didático-pedagógica, o dificultador também acontece com a questão cumprimento de carga horária em “*outras atividades que não os compete*” (por exemplo, cumprir horário atendendo na biblioteca).

Assim como na questão do espaço para o especialista, acreditam que “*deveria ter, mas não tem. Estão atuando fora daquilo que eles se especializaram*” e também que o papel destes seria de agentes, educadores, que auxiliassem, dessem suporte aos colegas, já que são especialistas dentro de uma determinada área, então deveriam estar ali pra dar suporte”. (M J).

A chamada democratização da gestão educacional em todos os níveis requer a mudança da prática autoritária para democrática, ocorrendo então uma divisão de poder, uma maior autonomia da escola.

Também uma professora de séries iniciais ao falar sobre os elementos dificultadores, refere-se à *falta de recursos que a escola estadual apresenta, poucos recursos que o governo envia dificulta bastante o trabalho; falta de material, às vezes até merenda... a clientela que vem, alguns que os pais trabalham durante o dia todo, aí nós temos que fazer o papel de professora, mãe, conselheira, educar, ensinar um pouco de tudo. E também falta estímulo por parte do governo estadual (que cobra muito que nós nos qualifiquemos, mas não dá as condições necessárias para essa qualificação).* (D.P.B.)

O discurso não altera muito o significado da gestão e da prática pedagógica ao longo dos anos. Há que se considerar os vários fatores que impedem o professor de se atualizar, mas o interesse de cada um precisa ser maior do que as condições oferecidas.

Quando não há um governo ou uma direção de escola disposta a desenvolver a gestão democrática com o estudo coletivo, o grupo precisa estar forte e unido para fazer com que se atenda aos preceitos constitucionais e em benefício da qualidade do trabalho pedagógico.

Na questão dos elementos facilitadores, a mesma professora declara que a atuação da *“coordenação pedagógica, a supervisão, sempre pronta a auxiliar, orientar e ajudar no que for preciso”*. E também porque *“é uma escola de formação de professores, aí uma vez por semana nós temos as meninas do magistério que trabalham com os alunos, que dão recreação e isso facilita pra que a gente possa fazer os nossos trabalhos, as nossas aulas, corrigir as avaliações deles”*.

Os espaços que se abrem na escola podem ser preenchidos na sua maioria para estudo, reflexão e fortalecimento do grupo na construção da gestão democrática e a serviço do coletivo, o que não tem sido feito conforme se observa nesta fala.

A respeito do espaço para os especialistas na gestão democrática e qual o papel destes na educação, a professora (D.P.B.) afirma que são indispensáveis na escola. Relatou experiência do ano letivo anterior em que não contavam com coordenação pedagógica e isso dificultou o trabalho porque *“não tinham pra quem recorrer em caso de dúvidas, problemas, esclarecimentos. Então o papel da direção, da coordenação, da supervisão é essencial numa escola. Não se consegue trabalhar direito sem esses profissionais”*.

O professor ainda continua sem autonomia, habituado a ter pra quem perguntar, recorrer, jogar a responsabilidade. Assim posto, parece que o discurso aponta no sentido de que os profissionais que ocupam funções de direção e coordenação, são os que realmente orientam e sabem tudo, demonstrando um individualismo e paternalismo no interior da escola pública.

Mas, todos são educadores e possuem uma especialização, portanto, o que falta é a ocupação de espaços de estudo, avaliação e elaboração de propostas visando resolver os possíveis problemas de forma coletiva.

No entanto, há os profissionais que compreendem a existência de inúmeras possibilidades para atuação docente, como elementos facilitadores para o trabalho dos diversos especialistas na escola. A professora (B B) cita a *“educação à distância ou cursos fornecidos às vezes pela própria mantenedora das instituições, laboratórios, DVD, revistas, PNLD, enfim afirma que “seguidamente nós estamos recebendo revistas, materiais de atualidade pra trabalhar com os alunos, isso facilita bastante [...] também a abertura das propostas pedagógicas das escolas: nós não estamos mais vivendo aquele tempo em que existia um processo curricular fechado e que o professor não poderia sair do sistema, hoje em dia nós temos propostas abertas, o professor inova, desde que ele tenha consciência e teorização do que ele está fazendo, pode abrir um largo campo de trabalho”*.

E sobre os elementos dificultadores, cita, por exemplo, *“a questão da ausência de um trabalho em grupo, de todos os professores quererem saber onde querem chegar com seus alunos [...] por consequência traz uma outra dificuldade: o desinteresse dos alunos, a falta de motivação, a não produção adequada dos alunos. Então essa falta de trabalho em grupo, às vezes fica um professor remando contra a maré. É um especialista querendo fazer um trabalho mais moderno, mais criativo, mais avançado e 3, 4 professores não andando no mesmo ritmo. Então, isso pra mim é a maior dificuldade que existe, talvez a única! E ajudando um pouquinho isso: acho que há falta de planejamento. Períodos, tempo para os professores poderem parar e planejar bem essas atividades, juntos. Se o grupo tivesse vontade, fosse um grupo coeso e tivesse horário estabelecido pra planejar e que houvesse acompanhamento dessas atividades, eu acho que a nossa educação seria bem diferente”*. Isto aponta para uma organização diferente da escola burocrática, legalista e que só cumpre aulas de quadro e giz.

Quanto ao espaço para os especialistas em educação e o papel desses na educação, afirma que *“espaço com certeza há. Senão, eu acredito que não se faz educação se não houver a ação conjunta de todas as especialidades da educação. O papel que eu vejo, essencial, é formar um novo cidadão, formar um cidadão. Cada especialidade tem que visar a busca de formar um novo cidadão, um novo indivíduo autônomo, um novo indivíduo que tenha limites, que saiba o que está fazendo na sociedade e que tenha um projeto de vida”*.

A posição da professora é importante no momento em que afirma haver o espaço para todos, independente da gestão ou direção de escola, e considera que é da responsabilidade de cada um a busca por formação continuada, com o conhecimento das políticas públicas educacionais visando melhorar a escola para o preparo do futuro cidadão.

E por fim essa mesma professora acha que *“se o especialista não tiver noção clara do que ele está fazendo enquanto processo educativo, se ele vem pra bater cartão, como se diz, então nós estamos perdendo tempo. Que sociedade nós vamos ter no futuro? Quem é que nós vamos ter daqui uns 15 anos no mercado de trabalho? Quem serão os próximos profissionais que vão trabalhar com os nossos filhos? Então, tem espaço, mas tem que haver consciência, comprometimento, responsabilidade e querer fazer e fazer bem feito. Fazer por fazer, pra mim, não tem validade”*. (B B)

E, ainda há professores que de forma simples afirmam quanto ao espaço destinado aos técnicos que *“é muito importante, pois uma escola não funciona perfeitamente sem os especialistas em educação (coordenação, orientadores)”* ou então que *“são aqueles que deveriam coordenar, gerar união, orientar os professores e funcionários para um trabalho de*

união, harmonia e bem estar de todos”; também de *“dar suporte ao trabalho da escola, dos professores, para que as ações pedagógicas aconteçam”*. Uma outra afirma que os especialistas *“deveriam atuar em suas funções específicas e evidenciem habilidades...”* (Escola B)

Em síntese, o pensamento dos professores aqui destacados resume-se ao que a professora da escola B apresentou quando falou a respeito dos elementos facilitadores e dificultadores da prática dos especialistas na gestão democrática e do papel desses na educação assim dizendo:

“A gestão democrática é facilitadora na medida em que a comunidade escolar, sejam os professores, os funcionários, pais e alunos, podem escolher a equipe diretiva que ficará administrando a escola. Os elementos dificultadores podem ser a pouca autonomia da direção da escola para tomar decisões ou mal interpretação das leis vindas de órgãos superiores. A equipe que foi eleita não corresponde ao que a comunidade escolar esperava e aí torna-se difícil porque nem sempre é possível para a direção realizar o que estava previsto no plano de ação no momento da eleição. A falta também de recursos humanos e financeiros para uma melhor qualidade de ensino.

Ainda segundo essa professora, *“para os especialistas há e deve haver espaço na gestão democrática. No entanto, a maioria das escolas não tem esses profissionais especializados e competentes. Muitas vezes assumem esses cargos professores das mais diversas áreas que atuam nas escolas, exercendo as funções de especialista em educação. Na medida do possível, cumprem seu papel na parte administrativo-pedagógica da escola, orientando, esclarecendo dúvidas dos professores e demais funcionários”*. (L.M)

Em síntese, pelo acima exposto, a gestão democrática está presa pela centralização do poder diretivo nas escolas, atendendo às orientações burocráticas dos governos que se sucedem no Estado do Rio Grande do Sul.

Então, pode-se afirmar que a falta de avanço na questão democrática está dentro da própria escola que refém dos muitos fatores que a cercam, acaba fechada num círculo vicioso de centralização das decisões.

Os especialistas em educação que foram criados oficialmente para implantar a escola tecnicista, burocrática e setORIZADA, hoje não estariam de acordo com a gestão democrática e, portanto, com o trabalho coletivo.

No entanto, existe um Plano Estadual de Educação com a previsão dos especialistas em educação no exercício de suas funções, mas que por ora não está operacionalizado. Os

professores que ocupam essas funções de supervisão e orientação acabam realizando a tarefa de cumpridores das propostas e fazedores de normas internas para o funcionamento da escola.

A situação de desordem e falta de uma proposta democrática de educação em nível de Estado está evidenciada na prática já descrita anteriormente.

As políticas públicas em educação deverão apontar para a valorização destas funções de direção, coordenação e orientação com a coexistência democrática num efetivo exercício de gestão a apontar para uma possível autogestão, quando então a comunidade escolar esclarecida e consciente de seu papel enquanto indivíduo na história, não precisará de intermediários.

Análise de entrevistas da escola C:

Nesta escola, participou-se de três reuniões e contribuiu-se em uma delas, discutindo o papel do professor como orientador educacional. Numa outra, assistiu-se tão somente a reunião da coordenação, ao que se presenciou que era somente para instruções técnicas sobre uma festa junina e repassar orientações recebidas da CRE. Por fim assistiu-se uma reunião com um grupo pequeno de professores para tratar da proposta de calendário escolar que já estava pronto e havia apenas a necessidade dos docentes concordarem com o planejado pela supervisão, seguindo determinações da CRE.

O que nos faz refletir sobre qual o papel verdadeiramente ocupado pela coordenação pedagógica. Não pode ser para repassar determinações simplesmente, mas para discutir os vários caminhos, as várias possibilidades que a solução de um problema requer, para que ao contrário da domesticação, da manipulação e subserviência se tenha a divergência, a desobediência, a luta e a conquista de melhores condições de trabalho.

Para uma professora da **escola C** (pedagoga), *“o diretor é o representante legal da escola que dirige, coordena, organiza e articula as atividades administrativas, financeiras e pedagógicas. O supervisor é quem acompanha o desenvolvimento do trabalho pedagógico, planejando e coordenando a realização das atividades curriculares conforme a linha filosófica e os objetivos da escola. Auxilia os professores nas dificuldades proporcionando esse momento de reunião, realizando assim um trabalho em conjunto. Promove encontros, estudos para atualização dos professores”*. (A T)

Pela fala acima descrita, percebe-se a divisão do trabalho típica do modelo taylorizado transplantado para a educação brasileira e reafirmado na visão da pedagoga.

Para essa mesma professora *os especialistas são os responsáveis por uma educação de qualidade, comprometidos de forma teórica, técnica e política com a conjuntura social dos*

tempos modernos. Devem atualizar-se constantemente através de leituras específicas da área ou de outras formas diversas que existem.

Aqui cabe um questionamento: e os professores? Qual é o compromisso destes com a gestão democrática e a qualidade da educação? Mais uma vez aparece nas falas a idéia de que há alguém, uma chefia, responsável na escola pela qualidade da educação. Como se fosse necessária uma relação de dependência entre quem ensina com alguém que manda ensinar porque este sim é quem sabe o que deve ser feito.

Pode-se dizer que não há um trabalho de conjunto e o diretor é mais administrativo do que pedagógico, um contra-senso com a gestão democrática.

E sob o ponto de vista de cada um, perguntados sobre qual o papel dos especialistas na escola, responderam que estes “*deveriam estar comprometidos com a educação*” (S. C); “*que existe um desvio de funções e quem exerce o papel de especialista são os professores*” (A R.). Porém outra professora (A K) acredita “*que eles devem trabalhar harmonicamente, baseado no respeito mútuo e na realidade de sua escola, de modo a torná-la um espaço humano por excelência, todos têm que atingir uma maturidade tal em que haja uma perfeita integração, desprovida de vaidades pessoais, visando sempre ajudar o aluno a construir um sentido para sua vida, lembrando que ensino é o processo de humanização através da apropriação crítica, criativa e significativa da cultura*”.

O comentário desta professora encaminha para uma relação de amorosidade, baseada no respeito, onde o crescimento humano é o objetivo maior e o aluno estaria em primeiro lugar. Na gestão democrática, o respeito é fator fundamental para a participação e a ocorrência de democracia.

E a gestão democrática conquistada a partir da CF/88 e LDB/96, propõe uma escola que rompa com o autoritarismo e aponte para uma educação que constrói na própria escola a dita cidadania com o exercício da democracia direta.

Pode-se comprovar pela fala de uma professora de séries iniciais (A T) que um dos elementos dificultadores é a falta de atualização, inclusive da gestão da escola, o que deixaria de estimular e motivar o trabalho das demais colegas. O que é identificado na fala de uma outra colega (A S) que trabalhou por um (1) ano nesta escola e afirma que a escola “*não é democrática. Tem espaço mas acho que a direção e a vice-direção tem voz ativa nisso. Elas que tão mais a frente*”. Considera “pouca” participação dos professores. Apesar de que “*é claro que festa, essas coisas assim de festinha, sessão cívica aí é a gente que tem que fazer mesmo, mas assuntos fundamentais a direção determina*”.

Uma outra professora que está alguns meses nesta mesma organização escolar, diz que *“a integração do corpo docente da escola facilita bastante, porém a disciplina dos alunos, no caso da inclusão de alunos portadores de necessidades especiais, a fase pré-adolescente, o desinteresse de alunos e professores no ensino médio”* seriam as dificuldades apontadas, o que *“tem sido trabalhado pela coordenação pedagógica num chamamento à qualidade do ensino”*, no que se resume o trabalho dos especialistas na escola. (S B)

Há por parte de outra profissional da mesma instituição a afirmação de que a escola *“é bem democrática porque a diretora prefere ouvir o que os funcionários e os professores têm a falar sobre o andamento, a função de cada um”* e a partir disso montar o planejamento. Considera muito importante as funções dos especialistas *“porque sem o supervisor, a direção não funciona, a escola não anda sem o pessoal da supervisão, da secretaria, dos setores que administram...”* (M.E.S)

O que é reforçado por uma professora da equipe diretiva que afirma *“eu acredito que seja uma escola democrática e bastante participativa, porque nós costumamos fazer as coisas consultando. Não que todos participem na elaboração burocrática, mas que o pensamento de todos, da maioria, seja um só”* (S. C).

Mas também a professora S C. esclarece quanto aos profissionais que atuam nas funções coordenadora e orientadora, dizendo que *“não temos atualmente nenhum especialista em educação na escola. Esses cargos são exercidos por professores que tem boa vontade em exercer aquilo ali, mas não tem titulação pra isso”*.

A chamada pedagogia tecnicista preparada e disseminada pela cúpula do MEC, formou os milhares de professores e pedagogos do Brasil na concepção taylorista/fordista adaptada ao sistema educacional, com o que os educadores acabaram moldando-se para a atuação nas diferentes funções que exercem no interior da escola, mesmo sem uma formação técnica específica.

Para discutirmos o que é democracia direta e democracia participativa podemos retomar o pensamento de Bobbio, quando este fala de reorganização das bases de convivência social, o que implica uma democracia representativa, mas que pode significar também participação.

Mas como pode ser isso? No momento em que o representante eleito discute na e com a base que o elegeu as propostas a serem construídas, encaminhadas e votadas pela plenária.

Isso pode ser perseguido pela escola, desde já, uma vez que há na fala dos atores escolares essa preocupação, conforme se pode observar entre as falas a seguinte: *“porque eu*

acho que pra ser democrático teria que todos participassem [...] fui escolhida pro conselho escolar nem sabia”. (B S)

Há profissionais que afirmam que a escola não é democrática. Indagados sobre o por que disso, afirmam: *“a escola, eu acho, que é centralizadora, porque nós ouvimos sempre, muito, nas reuniões todas, as atitudes, os comunicados e, principalmente aqueles não muito simpáticos que é: isso aí veio da Coordenadoria. Então, uma pessoa vai e passa essas informações, ela centraliza o poder de todas as decisões. Então, eu acho que ela não é democrática, ela é centralizadora. [...] O ideal é uma escola democrática”.* (A R)

No que se refere aos especialistas a mesma (A R) afirma:

“Eu sinto nessa escola que eu trabalho (C) que há uma necessidade muito grande dos especialistas estarem no seu devido lugar: supervisor pedagógico, orientador educacional não existem e realmente a escola se ressentiu disso porque me parece que chega a uma certa altura que os professores estão meio soltos, desmotivados e sem saber realmente porque estão ali. O Serviço de Supervisão Pedagógica, considero importantíssimo para os professores e a visita, o acompanhamento do trabalho do professor, acho isso muito importante e nada disso é feito realmente. Muitas vezes os alunos precisam de uma orientação quando ainda têm um problema leve, e tudo se agrava pela falta de um orientador na escola, pela falta do serviço de orientação que pudesse encaminhar e melhorar qualquer problema que eles tivessem e que pudesse acompanhar sempre o desenvolvimento desses alunos e infelizmente isto não acontece”. (A R)

Perguntada sobre a gestão democrática na escola, uma funcionária (M B) responde que *“Elas falam muito isso aí, mas na prática eu não vejo. Elas ditam, parece que virou uma ditadura aquilo ali porque dizem e pronto”.*

Diante do que foi exposto acima, percebe-se no interior da escola pública a tarefa de simples consulta e aprovação por parte dos conselheiros das metas traçadas pelas direções que dão a palavra final nos assuntos da escola, tanto em nível pedagógico quanto administrativo e financeiro.

Isso demonstra a falta de espaço para estudo e reflexão e conseqüente despreparo da escola para o trabalho coletivo, evidenciando uma prática liberal que está arraigada no universo mental do brasileiro, que não consegue romper com a prática centralizadora e setORIZADA das funções administrativas de mando e fiscalização aos moldes do taylorismo e fordismo.

Ao longo desses últimos quarenta anos, a história da educação brasileira tem apresentado a escola com uma característica principal que é a concentração de poder de

decisões e a verticalização das funções. Pode-se dizer que há uma prática e um costume já impregnado de uma administração burocrática e dominadora.

A escola, portanto, está identificada como centralizadora, porque há uma tendência muito forte por parte dos diretores que após a eleição, tomam para si a centralização de todas as decisões, alegando responsabilidade pelos atos e enquadramento legal por irregularidades cometidas.

Contudo, as pessoas que fazem parte, por sua vez também centralizam, ou melhor, personalizam as funções. Acontece com o pessoal da supervisão, da vice-direção, do SOE e do próprio professor em sala de aula, não permitindo a participação do aluno na construção da proposta de atividades, de calendário de aulas e formas alternativas de avaliação.

Não há uma atitude de conjunto, mas atitudes isoladas, particularizadas, ações personalizadas. Explica-se melhor, há casos em que a Escola exerce a gestão democrática porque determinado professor está na direção, em saindo este, muda o perfil do diretor e a linha de trabalho.

Isto é possível na gestão democrática? Não deveria, mas acontece. Talvez, por isso mesmo, ocorra entre os entrevistados a concepção de que seja necessário supervisor e orientador habilitados especificamente para a função e nomeados para os cargos.

Contudo, acredita-se que na gestão democrática, não haveria necessidade de concurso para investidura nos cargos, mas a escolha pelos colegas de alguém para ocupar momentaneamente uma função de coordenação, isso porque conforme Giddens, os indivíduos descontentes com as instituições democráticas, acabam por se retirar da participação pública em assembleias, conselhos e outros órgãos representativos da comunidade local.

A sociedade brasileira é organizada na sua estrutura política, econômica e social de forma hierárquica e atende a formas de coerção, imposição e obediência. Isso se reflete na escola e na gestão centralizadora que não conta com a participação da comunidade.

Embora a descentralização seja uma delegação de poderes, é possível que ao ocupar espaços pela via da descentralização, poderia se chegar a uma autogestão. Esta entendida aqui como um auto-governo, uma auto-organização, uma escola em que apenas alunos e professores possam se encontrar para estudo, pesquisa e reflexão sem um tempo determinado, sem uma grade de disciplinas e sem chefes para mandar ou dizer o que deve ser feito.

Apenas numa sociedade auto-gerida, ou seja, em que o sistema propicia que aqueles que realizam uma tarefa, decidam no coletivo todas as formas de como fazer, é que se refletiria na escola esses efeitos e vice versa, pois na escola também se inicia a participação coletiva.

Para isso, segundo Gadotti (1988, p. 63) educar-se para o educador, pode significar, por isso, lutar contra a educação, a educação dominante, a educação do colonizador; lutar contra a inculcação e a legitimação de poder que representam os aparelhos escolares e para-escolares.

Ainda segundo o mesmo autor é através do espaço pedagógico-político que, apesar das normas e programas, se pode desenvolver uma autonomia. Para isso, o trabalho crítico consiste em pesquisar e apontar soluções. Embora a educação não seja a alavanca da transformação social, essa não ocorre sem aquela, o que nos faz pensar que a real mudança na educação passa pelo processo de gestão democrática e autonomia escolar.

Nesse campo de avanços e retrocessos da educação, o papel do especialista e acredita-se que deve ser de todo professor, deve ser o de um pedagogo que aparece para a superação do modelo atual, mesmo que para isso gere conflitos, pois é inerente a uma sociedade que possui a consciência da contradição (GADOTTI, 1988).

Quando se defende a manutenção das funções de coordenação, direção e orientação, acusadas de justificarem o fracasso escolar, pensa-se com Savianni (1999), na teoria da curvatura da vara.

É possível que as mesmas funções utilizadas como instrumento do tecnicismo, venham a possibilitar mudança para o pólo oposto, levando à reflexão, à consciência crítica e à transformação do espaço escolar em um campo de possibilidades para ajudar a construir uma democracia social.

Possivelmente, tais compreensões que se chega ao final deste trabalho de pesquisa, possam ser consideradas para reflexão dentro das possibilidades e práticas educativas existentes na realidade de cada escola e mostradas neste estudo.

4.5 Quem é o especialista em educação?

O termo especialista parece não ser muito adequado, pois todo professor é um especialista de sua área de atuação, seja nas ciências humanas, nas linguagens ou nas ciências da natureza. No entanto, as funções de especialista em educação entraram em atividade a partir da reforma do ensino do período militar conforme se observa nos capítulos iniciais desta dissertação.

Com o Parecer CFE 252/69 ocorreu a regulamentação das funções de administração, supervisão escolar e orientação educacional, além da inspeção e planejamento (pós-graduação) oferecidas pelo curso de graduação em pedagogia.

Segundo Vasconcellos há dois equívocos em relação aos especialistas: o primeiro seria que o órgão central (secretarias de educação) coloca-os como intermediários entre os dirigentes e o “chão da escola” [grifo do autor]. O segundo seria a desconfiança em relação aos técnicos da escola, considerados conservadores e por isso a falta de investimentos nestes. E ainda internamente às instituições de ensino, passou-se a reparti-lo com outros profissionais (2002, pp. 69-70), o que a professora M.L.G. da escola B chama de “quebra galho”.

Com relação a isso é possível ainda realizar uma retomada do pensamento de Vasconcellos quando este afirma que os chamados técnicos (especialistas) em educação não somente realizam a organização técnica, mas também são aqueles que se dedicam a pensar a escola, embora todos nós pensemos e opinemos, muitas vezes, sobre o papel da escola e do professor.

Nesse aspecto são aqueles que possuem a visão do conjunto. Apesar da especificidade de cada função (planejamento, supervisão, orientação) possuem na base da formação um estudo dos fundamentos da educação o que os torna um intelectual orgânico, isto é, conseguem visualizar o todo da escola e o funcionamento das partes realizando a ligação, observando os pontos de convergência para a prática da interdisciplinaridade, por exemplo.

Mas, que intelectual orgânico é esse? Certamente que deveria ser da classe dos professores e que representa a comunidade em geral, “porque é aquele que está atento à realidade [...] ajuda na tomada de consciência e na busca conjunta de formas de enfrentamento” (VASCONCELLOS, 2002, p. 70) , ou seja deve ser alguém do chão da escola com formação na área denominada técnica.

Sendo muitos professores detentores da formação específica em supervisão ou orientação e tendo na formação inicial a graduação em Pedagogia ou outra área de licenciatura como Biologia, Educação Física entre outras, o leque de especialista se amplia e assim esses profissionais conscientes de sua missão na alavanca da gestão democrática poderiam levar a mudança coletiva, temida pelas forças conservadoras e reacionárias.

Não é a formação específica em administração escolar que torna o diretor “eficiente”, mas o preparo do profissional da educação que luta por um poder político-pedagógico compartilhado na escola.

Paro (2002, p. 25) afirma:

se a escola, em seu dia-a-dia, está permeada pelo autoritarismo nas relações que envolvem direção, professores, demais funcionários e alunos, como podemos esperar que ela permita, sem maiores problemas, entrar aí a comunidade para, pelo menos, exercitar relações democráticas?

Isso porque o nível de participação é praticamente nulo, pois a comunidade não participa espontaneamente. Daí o papel do diretor (um especialista) em ser o articulador da participação dos diferentes atores das comunidades escolar e local.

Conforme visto no capítulo II, o diretor deve ser um articulador dos vários segmentos e enquanto docente preparado para responder pela instituição, deve buscar novas alternativas para a qualidade do trabalho pedagógico.

Também nessa mesma direção poderão estar caminhando o supervisor (coordenador) e o orientador educacional como agentes de transformação dessa comunidade adormecida para uma desperta, portanto ativa. Vê-se aí uma identidade para essas funções.

O que se quer dizer com isso é que os indivíduos sozinhos, sem alguém que os junte, que os coordene, enfim sem alguém que os lidere, dificilmente assumem uma responsabilidade coletiva.

Pelas falas observadas na pesquisa, essas funções de direção, coordenação e orientação são de consenso nas escolas, embora se questione a finalidade a que estão servindo. Evidente que a manutenção das funções se deve a uma necessidade de coordenação do trabalho que aponte para a transformação social, um contraponto ao modelo empresarial taylorista da fragmentação.

A escola ideal é aquela a qual todos caminham juntos. Embora exista aquela em que isso ainda não é possível, é preciso que se busque então, condições para a prática da gestão democrática.

O Conselho Escolar não se articula e não usa de seu poder sem uma articulação anterior, isto é, as pessoas não se juntam para tomar uma atitude se não forem aguçadas pra isso. E o papel dos especialistas (diretor, supervisor, orientador) é justamente o de aguçar na comunidade a vontade de participar e assim exercer a gestão democrática.

Sabe-se que a representação de professores no Conselho é independente do quadro de especialistas, porque estes são professores antes de tudo e, portanto devem ser ouvidos.

A LDB/96 deixa em aberto a gestão democrática, cabe à escola saber fazer essa gestão, para não cair num tipo conservador, concentrador.

Na prática isso significa que a direção e coordenação não deveriam apresentar um projeto para apreciação, mas sim construir juntas com a comunidade uma proposta de escola.

Toma-se Vasconcellos (2002, p. 71) quando este afirma que o trabalho do especialista hoje vai além da mera administração, deve estar voltado para a mudança, para a reflexão crítica sobre a prática, tendo em vista seu aperfeiçoamento, a superação das contradições. E mais, vai além da capacidade de articular e coordenar o planejamento do trabalho coletivo na escola.

Nesse sentido, o professor não pode ser um mero executor, mas precisa sim fazer a reflexão coletivamente, através do diagnóstico e construir uma proposta pedagógica da escola, a partir da diversidade, das necessidades, dos conhecimentos da comunidade adquiridos por seus membros no tempo histórico em que atuam.

4.6 Qual o papel do especialista?

De acordo com Vasconcellos (2002, p. 71) os especialistas devem se especializar em mudanças, ou seja, é papel destes levar os professores regentes de classe a reflexão, ao trabalho coletivo na construção da proposta pedagógica da escola. Enfim há que se rever o papel que está sendo desempenhado e o que realmente se quer do especialista na escola pública frente à democratização da gestão.

Um supervisor (a) ou orientador (a) assim como o administrador escolar (diretor ou diretora) pode ser todo professor ou funcionário de escola, contudo, há necessidade de que esses profissionais assumam a luta em prol da qualidade da educação, pressupostos esses recebidos durante o curso de licenciatura no estudo da gestão educacional.

Para isso, a formação, a linha de trabalho e o papel dos educadores em função decisiva na coordenação pedagógica da escola são imprescindíveis pela necessidade desses serviços, conforme o que dizem diferentes teóricos, entre estes Vasconcellos (2002), Gadotti (1988), Paro (2002) e Miriam Pascoal (2006).

Pascoal afirma que na própria raiz da palavra educação encontra-se “orientar, guiar, conduzir o aluno”, no caso do orientador educacional. É mister então, que o papel do coordenador, orientador e diretor seja revisto, que se retome numa nova perspectiva em educação.

Pelo exposto, a atribuição de todo especialista, sem dúvida, é com o processo de formação continuada pela própria prática do homem que se transforma ao longo do tempo histórico.

É fundamental que se construa nova base para se pensar a escola básica, portanto, essa construção passa pela formação também desse coordenador, orientador ou diretor que é quem garante e articula no tempo e no espaço escolar os momentos de estudo e discussão de experiências e deliberações coletivas.

Assim, a participação da comunidade escolar na gestão da escola, resignificada pelos próprios responsáveis pela articulação da gestão democrática, pode dar origem a uma verdadeira autonomia didático-pedagógica, administrativa e financeira através da participação dos envolvidos no processo de forma coletiva e consensual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar da singularidade dos fatos e relações que são observados no cotidiano de determinada unidade escolar, sua análise mostra-se útil para o estudo de toda a rede de ensino, na medida em que tal escola encontra-se exposta aos mesmos condicionantes estruturais que atuam nas demais unidades do sistema.(PARO, 2002, p. 71)

Diante do que foi exposto e analisado nesta pesquisa e que constitui o conjunto dos capítulos desta dissertação intitulada “questionando o papel dos especialistas em educação frente à democratização da gestão” corresponde a um propósito tal que é o de investigar a função dos especialistas no contexto escolar, analisando a administração da escola sob a ótica da democratização da gestão e considerando as novas exigências do mundo do trabalho com a globalização e o neoliberalismo.

No decorrer da pesquisa procura-se realizar uma análise sobre as categorias “democratização, participação, autonomia” que estão presentes no discurso e influenciam as políticas públicas em educação.

Procurou-se amparo em autores que possuem uma abordagem crítica e uma visão dialética da chamada teoria da dependência, considerando a importância metodológica atribuída ao contexto social, político e econômico da sociedade brasileira e do pensamento destes autores que discutem a gestão da educação.

Nesse campo de possibilidades, observa-se que a escola é seletiva e reprodutivista, mas pode de maneira organizada, articulada com a comunidade local, reverter o processo de manutenção da ideologia dominante, exercendo a função de libertadora dos setores populares.

Nessa perspectiva, o processo de democratização da gestão e do ensino pode ser considerada:

uma conquista, uma construção histórica que se insere nos movimentos sociais de reconstrução de nossas instituições democráticas desde a ruptura institucional de

1964, incluindo os movimentos políticos das *Diretas Já* e da *Constituinte*, que culminaram com a adoção da nova Carta Constitucional em 1988. (SANDER, 2005, p.132)

E, juntamente com isso a discussão e redefinição de funções e papéis na gestão escolar, precisa ser viabilizada.

No decorrer desta pesquisa, ao se questionar o papel dos especialistas frente à democratização da gestão, foram evidenciadas as contradições da prática e as definições da comunidade escolar do desempenho das funções de direção, coordenação (supervisão) e orientação educacional. No entanto, do que ficou registrado, compreende-se que há necessidade de ressaltar e resignificar a função de especialista e as suas especificidades no interior da gestão da escola.

À medida que avançamos no tempo vão surgindo novos estilos de gestão e uma nova concepção de educação em que profissionais que atuam na área, entre estes os supervisores (coordenadores), diretores e orientadores fazem parte de um grupo de professores que podem facilitar o desenvolvimento de projetos coletivos na escola, atuando como articuladores da prática democrática entre os segmentos da escola.

Se a escola é de caráter burguês, portanto capitalista e excludente, reprodutora da sociedade de classes, também abriga a contradição e os interesses populares. O que pode ser pensado no grupo para se buscar a transformação dessa sociedade.

Isso pode se dar através dos segmentos articulados e instrumentalizados pela compreensão das relações que se estabelecem no interior da escola e, também, pela aquisição da consciência histórico-crítica e através da formação política dos seus professores.

A escola, revendo seu papel, suas funções e sua prática pedagógica, a serviço do aluno e dos próprios professores e recuperando a possibilidade de mudança social, deverá romper com o modelo autoritário e departamental.

Nesse sentido, pode-se afirmar que a ação orientadora, supervisora e diretiva possuem um espaço único, mas compondo cada uma suas especificidades. Isto é, são educadores, que ocupando funções momentâneas de coordenação, orientação e direção, constroem uma escola participativa, recuperando o processo como um todo contrapondo-se ao que está fragmentado, atuando de forma a articular e impulsionar o papel de cada um no espaço escolar.

1. A respeito do tema de estudo aqui abordado, acredita-se que o mesmo tenha sido esclarecido de forma satisfatória para fins de servir de base para estudo e reflexão no sistema educacional;
2. No que tange ao referencial teórico e a metodologia da pesquisa, acredita-se que os mesmos foram instrumentos adequados à análise aqui realizada sobre o fenômeno enfocado, tendo em vista o tempo histórico e a temática abordada, pois não se quis tão somente discutir a bibliografia, mas questionar pela prática ainda evidenciada.
3. Dada a prática ainda centralizadora e confusa de gestão, segue-se que há necessidade de políticas públicas de formação continuada por parte dos órgãos de governo e na própria escola que apontem para a gestão democrática.
4. Com base no que foi exposto é possível que as especificidades das funções de direção, coordenação (supervisão) e orientação pela atividade educacional que exercem são capazes de construir uma visão de conjunto da instituição e da educação, e então, a presença de especialistas na gestão da escola vai além da tarefa burocrática da sala de aula, mas tem uma dimensão maior, qual seja, a unidade na diversidade, o unir amorosamente, a ligação das partes, superando as divisões da setorização impostas pelo capital com o consentimento militar e posteriormente dos governos da nova República.

Com isso, depreende-se que a unificação dos profissionais da educação básica levará a possibilitar a preparação de recursos humanos para a melhoria do processo ensino-aprendizagem, e ainda para uma sociedade melhor, mais justa e igualitária.

Para encerrar, acredita-se que o presente estudo, ao caracterizar a educação brasileira e os especialistas em educação em evolução histórica no processo educacional, não extingue o tema, tampouco o estudo do processo de gestão democrática e outros estilos de gestão. Mas afirma-se que a gestão democrática deve abrigar as diversas funções e suas especificidades dentro do sistema escolar para contribuir com a democratização da sociedade brasileira.

Em sendo a docência a base de formação para quaisquer outras funções de magistério, todo profissional licenciado encontra-se em condições de exercer a direção, coordenação ou

orientação de escola numa prática que leve em consideração a participação coletiva e a autonomia didático-pedagógica. Portanto, exercendo a gestão democrática numa perspectiva emancipatória que leve a autogestão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABU-MARHY, Nair Fortes. **Supervisão do ensino médio**. São Paulo: Melhoramentos, 1967. (Biblioteca de educação)

ADORNO, Theodor W. **Textos escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Coleção Os Pensadores)

AGEE, Philip. A CIA fez o golpe de 64: depoimento. São Paulo: **Revista IstoÉ**, n. 1458, pp. 5 – 8 , 1997

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

ALVES, Giovanni. **Trabalho e mundialização do capital**: a nova degradação do trabalho na era da globalização. 2.ed. Londrina, Práxis, 1999.

ANDERSON, Perry. Balanço do Neoliberalismo. In Sader, Emir, Gentili, Pablo (org.) **Pós-neoliberalismo** – as políticas sociais e o estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999, pp.35-117.

ARAPIRACA, J. O. **A USAID e a educação brasileira**: um estudo a partir de uma abordagem crítica da teoria do capital humano. São Paulo: Autores Associados, 1982.

ARROYO, Miguel G. A administração da educação é um problema político. **Revista Brasileira de Administração da Educação**, v. 12, n. 2, 1996.

_____. Trabalho: Educação e teoria pedagógica. in Frigotto, Gaudêncio (org.). **Educação e crise do trabalho:** perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 1998, pp.138-165.

AZEVEDO, José Clóvis de & SILVA, Luiz Heron da. **Paixão de aprender II.** Petrópolis: Vozes, 1995.

BALDINOTTI, Sérgio. **Participação da comunidade e gestão democrática:** um estudo em escolas estaduais de Mato Grosso. 2002. 138 f. Dissertação (mestrado em educação) – p.14-54 Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

BANDEIRA, L. A . Moniz. O Golpe Militar de 64 como fenômeno de Política Internacional. In TOLEDO, Caio Navarro de (org.). **1964:** Visões críticas do golpe – democracia e reformas no populismo. Campinas: Ed. UNICAMP, 1997.

BARCELLOS, Jorge. **As políticas educacionais no Brasil:** apontamentos para sua história. Disponível em <<http://302284.vilabol.uol.com.br/histpol.html>.> p.1. acesso em 06/04/2006.

BASBAUM, Leôncio. **História sincera da república** – de 1961 a 1967. São Paulo: Alfa Omega, v.4, 1976.

BATISTA, Paulo Nogueira. **O Consenso de Washington:** A visão neoliberal dos problemas Latino-americanos. São Paulo: Secretaria Operativa Consulta Popular, 1999. (Caderno n. 7)

BIANCHETTI, Roberto G. **O modelo neoliberal e as políticas educacionais.** São Paulo: Cortez, 1996.

BOBBIO, Norberto. **Estado, governo, sociedade; por uma teoria geral da política.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **O Marxismo e o estado.** Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. **O futuro da democracia.** São Paulo, Paz e Terra, 2000.

BLAUG, Mark. **Introdução à economia da educação.** Porto Alegre, Globo, 1975.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O ardil da ordem:** caminhos e armadilhas da educação popular. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1986.

BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988: atualizada até a emenda Constitucional n. 20, de 15-12-1998. 21. ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Documenta**: Parecer 252/69 currículo de pedagogia. RJ: CFE, 1969.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Escola Hoje**. Cadernos da Tv Escola. Secretaria da Educação à Distância, Brasília-DF, s/d.

BRITO, Fausto. **O deslocamento da população brasileira para as metrópoles**. Disponível em <www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias>. Estudos avançados 20 (57), 2006, p.221-236. Acesso em 15/06/2006

BRUNO, Lúcia. Poder e Administração no capitalismo contemporâneo. In Oliveira, Dalila Andrade (org.) **Gestão democrática da educação**: desafios contemporâneos. Petrópolis: Vozes, 1997.

CHAUI, Marilena de Souza. **Cultura e democracia**: o discurso competente e outras falas. 6. ed., São Paulo: Cortez, 1993.

CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à teoria geral da administração**: uma visão abrangente da moderna administração das organizações. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

COLARES, Anselmo Alencar. **Do autoritarismo repressivo à construção da democracia participativa**: História e gestão educacional. Campinas: Autores Associados ; São Paulo: ANPAE, 2003.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Documenta**. Pareceres. Brasília, Gráfica Tupy Ltda. Editora, 1969, p.101-133.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (Rio Grande do Sul). Secretaria da Educação. Parecer 580, de 05 de julho de 2000. Estabelece condições para oferta do ensino médio no Sistema Estadual de Ensino. **Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Sul**, Poder Executivo, Porto Alegre, 24 jul. 2000, p. 20-22.

CORRÊA, Maria Laetitia, PIMENTA, Solange Maria. Teorias da administração e seus desdobramentos no âmbito escolar. In Oliveira, Maria Auxiliadora M. de (org.) **Gestão educacional**: novos olhares, novas abordagens. Petrópolis: Vozes, 2005.

CRUZ, Rosilene Miranda Barroso da *et al.* A cultura organizacional nas empresas e na escola. In: Oliveira, Maria Auxiliadora Monteiro. **Gestão educacional: novos olhares, novas abordagens.** Petr[opolis: Vozes, 2005 pp. 54 - 74.

CUNHA, Maria Isabel da. Ação supervisora e formação continuada de professores: uma resignificação necessária. In Ferreira, Naura Syria C. et al. **Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?** Campinas: Papirus, 2002, pp. 79-94.

CURY, Jamil. Gestão democrática da educação: exigências e desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 18, n.2, 2002, p.163-174.

DAMIANI, Cássia. A relação trabalho-educação frente ao paradigma pós-fordista da produção. **Revista Princípios**, p. 44-51.

DECRETO 72846/26/09/73. Disponível em <www.sedarocha.vilabol.uol.com.br/decretohtm> Acesso em 10/07/2006.

DELORS, Jacques. **Os quatro pilares da educação.** Disponível em <http://www.unesco.org.br/noticias/opiniaio/index_2003/pilares_educacao_documento>. Acesso em 19/06/2006.

DIÓGENES, Elione Maria Nogueira & CARNEIRO, Maria Joyce Maia Costa. A Gestão Participativa e o Projeto Político-Pedagógico: Um exercício de autonomia. **Revista Brasileira de Políticas e Administração da Educação**, v.21, n. ½, p. 1-168. 2005.

DOWBOR, Ladislau. **A reprodução social: propostas para uma gestão descentralizada.** Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. Da globalização ao poder local: a nova hierarquia dos espaços. **A reinvenção do futuro**, 1996. pp.55-75.

FAZENDA, Ivani (org.). **Novos enfoques da pesquisa educacional.** São Paulo: Cortez, 1992.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Gestão educacional e organização do trabalho pedagógico.** Curitiba: IESDE, 2003. 68p.

_____. **Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?** Campinas: Papirus, 2002.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. Campinas: Papyrus, 2000.

FORTUNA, Maria Lúcia de Abrantes. Gestão democrática na escola pública: uma leitura sobre seus condicionantes subjetivos. In Bastos, João Baptista (org.). **Gestão democrática**. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREITAG, Bárbara. **Escola, estado e sociedade**. 4. ed., São Paulo: Moraes, 1980.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984.

_____. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

FURASTÉ, Pedro Augusto. **Normas técnicas para o trabalho científico**: Explicitação das Normas da ABNT – 12. ed. Porto Alegre, 2003.

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder**: introdução à pedagogia do conflito. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1988.

_____. Organização do trabalho na escola e autonomia. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 9, n. 1, 1993.

GARCIA, Carlos Alberto Xavier. **O papel do conselho escolar**: estudo de caso da E.E. de educação básica Dr. José Sampaio Marques Luz em São Gabriel – RS – Santa Maria, UFSM 2001, mimeografado.

GARCIA, Walter. **Administração educacional em crise**. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2001.

GENNARI, Emilio. A educação nos tempos da chamada “Qualidade Total”. **Revista Debate Sindical, s/d**.

GENTILI, Pablo. **A falsificação do consenso**: Simulacro e imposição na reforma educacional do liberalismo. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **Pós-neoliberalismo: As políticas sociais e o estado democrático.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

GESTÃO DEMOCRÁTICA BASTOS, João Batista (Org.). Rio de Janeiro: DP & A: SEPE, 1999.

GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO: Desafios Contemporâneos. ANDRADE, Dalila Oliveira (org.) 5. ed., Petrópolis: Vozes, 1997

GIDDENS, Antony. **Para além da esquerda e da direita: o futuro da política radical.**- Tradução de Alvaro Hattner – São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura.** São Paulo: Círculo do Livro, 1982.

_____. **Concepção dialética da história.** 9. ed. São Paulo: Civilização Brasileira, (199-.1-89).

GRINSPUN, Mirian P. S. Z. (org.) **A Prática dos orientadores educacionais.** São Paulo: Cortez, 1994.

IANNI, Otávio. **Marx.** São Paulo: Ática, 1988.

_____. As estratégias de desenvolvimento. In Toledo, Caio Navarro de. **1964: visões críticas do golpe - democracia e reformas no populismo.** Campinas: Ed. da UNICAMP, 1997.

KUENZER, Acácia Zeneida. Globalização e educação: novos desafios. In Zarth, Paulo Afonso (Org.) **Ensino de história e educação.** Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2004, 240 p.

_____. Trabalho Pedagógico: da fragmentação à unitariedade possível. In Ferreira, Naura Syria c. et al. **Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?** Campinas: Papirus, 2002, pp.47-78.

KUENZER, Acácia Zeneida, MACHADO, Lucília Regina de Souza. A Pedagogia tecnicista. In Mello, Guiomar N. (org.) **Escola nova, tecnicismo e educação compensatória.** São Paulo: Loyola, 1984.

LEI 5564/68. Disponível em
<www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/revista/EDUCEREetEDUCAREparte_3.pdf>.
Acesso em 04/07/2006.

LEI 5692/71. Disponível em <www.bibli.fae.unicamp.br/bibdig/teses/ada001d.pdf>. Acesso em 04/07/2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1985.

LIMA, Antonio Bosco (Org.). **Estado, políticas, educação e gestão compartilhada**. São Paulo: Xamã, 2004.

LOPEZ, Luiz Roberto. **História do Brasil contemporâneo**. 8. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1997.

LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Lourdes Marcelino. Política e práticas na formação de professores: riscos de corrupção da teoria. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 16, n. 2, p. 124 – 267, 2000.

MARCONI, Marina de Andrade, PRESOTTO, Zélia Maria Neves. **Antropologia: uma introdução**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MARTINS, Ângela Maria. **Autonomia e educação: a trajetória de um conceito**. Cadernos de Pesquisa, n°7 115, São Paulo Fundação Carlos Chagas, 2002 publicado em <<http://www.scielo.br>> acesso em 31/10/2005.

MARTINS, Heloísa T.de Souza. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, v. 30,n.2, p. 289-300, 2004.

MARX, Karl. **Introdução ao capital de Karl Marx**. Disponível em <http://economia.br.net/bibliografia/km-o_capital.html>. Acesso em 04/07/06.

MELCHIOR, Maria Celina (org.) **Avaliação para qualificar a prática docente: ação para a ação supervisora**. Porto Alegre: Premier, 2001.

MELLO, Guiomar Namó de. **Escola nova, tecnicismo e educação compensatória**. São Paulo: Loyola, 1984.

MELO, Sonia Maria Martins de. **Orientação educacional: do consenso ao conflito.** Campinas: Papyrus, 1994.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2005.

MOCHCOVITCH, Luna Galano. **Gramsci e a escola.** São Paulo: Ática, 1988.

MOREIRA, Marco Antonio. **Ensino e aprendizagem: enfoques teóricos.** 3. ed. São Paulo: Moraes, 1983.

_____. A abordagem de Rogers. **Ensino e aprendizagem: Enfoques Teóricos.** 3. ed. São Paulo: Moraes 1983. p. 75 - 83.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.) **Educação e política no limiar do século XXI.** Campinas: Autores Associados, 2000.

NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães. **Ajuda externa para a educação brasileira: da USAID ao Banco Mundial.** Cascavel: EDUNIOESTE, 1999.

_____. **Estado e políticas sociais no Brasil.** Cascavel : EDUNIOESTE, 2001.

NOGUEIRA, Martha G. S. **Supervisão educacional: a questão política.** São Paulo : Loyola, 1989.

NÓVOA, António. **As organizações escolares em análise.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1999.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **A gestão democrática da educação no contexto da reforma do Estado.** : In Ferreira, Naura Syria Carapeto e Aguiar, Márcia Ângela da S. (orgs.) **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos.** São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos.** Petrópolis: Vozes, 1997.

OLIVEIRA, Eloiza da Silva Gomes de. **Princípios e métodos de gestão escolar integrada.** Curitiba: IESDE, 2003.

OLIVEIRA, Francisco de. Neoliberalismo à Brasileira. In GENTILI, Pablo. **Pós-neoliberalismo: As políticas sociais e o estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

_____. Os dilemas e perspectivas da economia brasileira no pré-64. In Toledo, Caio Navarro de. (org.) **1964: visões críticas do golpe: democracia e reforma no populismo**. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1997, pp. 23-28.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. **Sobre a democracia**. In OLIVEIRA, Inês B. et al. A democracia no cotidiano da escola. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 1999, pp.11-33.

OLIVEIRA, Lindamar Cardoso Vieira, Aleves, Maria Leila. A escolha de dirigentes escolares como mecanismo instituinte da gestão democrática: caminhos e descaminhos. **O município e a educação** publicado em <www.federativo.bndes.gov.br/dicas/> Acesso em 04/07/06.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro (Org.) **Gestão educacional: Novos olhares, novas abordagens**. Petrópolis : Vozes, 2005.

OLIVEIRA, Pêrsio Santos de. **Introdução à sociologia**. São Paulo: Ática, 2002.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: Introdução Crítica**. 2. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.

_____. **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2002.

_____. O princípio da gestão escolar democrática no contexto da LDB. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v.14, n.2, p.169-320, 1998.

_____. Situação e perspectivas da administração da educação brasileira: uma contribuição. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v.9, n.1, pp.9-36, 1993.

PASCOAL, Miriam. O orientador educacional no Brasil: uma discussão crítica. **Revista do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás**, v. 3, n. 3 e 4, pp.132-145. 2006.

PEREIRA, Luiz (Org.). **Desenvolvimento, trabalho e educação**. São Paulo: Zahar, 1974. p. 86-99.

PEREIRA, Sueli Menezes. **A lei 7044 e suas implicações no curso de magistério**. Santa Maria: UFSM – 1993, mimeografado.

PIMENTA, Selma Garrido. **Orientação vocacional e decisão: estudo crítico da situação no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1981.

_____. **O pedagogo na escola pública**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1995.

PLANK, David N. **Política educacional no Brasil: caminhos para a salvação pública**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PLANO SETORIAL (1974-1979). Disponível em <www.abphe.org.br/congresso2003/textos/Abphe_2003_64.pdf>. Acesso em 12/07/2006.

PLEKHANOV, **O papel do indivíduo na história**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2003.

PORTELLI, Hugues. **Gramsci e o bloco histórico**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

PRZYBYLSKI, Edy. **O supervisor escolar em ação**. 2. ed. Porto Alegre: Sagra, 1991.

REVISTA BRASILEIRA DE ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO. **Associação Nacional de Política e Administração da Educação**. v. 1, nº 1, 1983.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 16. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

RIO GRANDE DO SUL, Assembléia Legislativa – sistema Legis – texto da norma. **Lei 5.751** dispõe sobre o sistema estadual de ensino. Disponível em <www.educacao.rs.gov.br/Legis/M010?100099.ASP?Hid.Tipo-TEXTO&Hid>-Todas... Acesso em 20/03/06.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei 6672/74**. Disponível em <www.educacao.gov.br/pse/html/eleicao.jsp?ACAO=acao1>. Acesso em 10/09/2006.

RIO GRANDE DO SUL, Secretaria da Educação. **Lei 10575/95**, dispõe sobre a gestão democrática do ensino. Disponível em

<www.educacao.rs.gov.br/PortalSE/html/Legislacao_Gestao_10576_Alt_Frame.html>. Acesso em 10/09/2006.

RIO GRANDE DO SUL, Secretaria da Educação. **Decreto Nº 36.281** – Regulamenta a designação para as funções de diretor e vice-diretor de estabelecimentos de ensino da rede pública estadual. Porto Alegre, 1995, p.36-41.

RIO GRANDE DO SUL, Secretaria da Educação. **Lei Nº 11.695/2001 – Altera Lei Nº 10.576/1995**. Porto Alegre, 1995, p.36-41.

RIO GRANDE DO SUL, Secretaria da Educação. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996** – Lei de diretrizes e bases da educação – s/d. 30 p.

RODRIGUES, Neidson. **Autonomia, participação e gestão democrática do ensino público**. Caderno 4 LDB: Caminhos de mudança. Porto Alegre: Secretaria da Educação, 1997.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil 1930 – 1973**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1984.

ROSSI, Wagner Gonçalves. **Capitalismo e educação**: contribuição ao estudo crítico da economia da educação capitalista. 2. ed., São Paulo: Moraes, 1980.

ROUSSEAU, Jean-Jacques, 1712-1778. **Do contrato social**: ensaio sobre a origem das línguas; discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens; discurso sobre as ciências e as artes. São Paulo: Abril Cultural. 1997. 428 p. (Os Pensadores)

SANDER, Benno. Educação, trabalho e cidadania: eixos de uma política social relevante na América Latina. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 16, n. 2, p. 124-267, 2000.

_____. **Gestão da educação na América Latina**. São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1995.

_____. **Políticas Públicas e gestão da educação**. Brasília: Líber Livro, 2005.

SANTOS, Clóvis Roberto dos. **O Gestor educacional de uma escola em mudança**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

SANTOS Jr., José Camilo dos. **Democracia institucional na escola**: discussão teórica. Campinas: Faculdade de Educação da Unicamp, 1997.

SANTOS, Terezinha Fátima Andrade M. dos. Os colegiados escolares no contexto da democratização da gestão. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 20, n. 2, p. 1 – 147, 2004.

SAVIANI, Nereide. Educação brasileira em tempos neoliberais. **Revista Princípios**, p. 52-61, s/d.

_____. **Escola e democracia**. 32. ed., Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1999.

_____. **Neo-liberalismo ou pós-liberalismo? Educação pública, crise do estado e democracia na América Latina**. Velloso, Jacques, Mello, Guiomar N. de. Estado e Educação. Campinas: Papirus; Cedes; São Paulo: Ande: Anped, 1992.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 7. ed., Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2000.

_____. **Política e educação no Brasil**. 4. ed., Campinas: Autores Associados, 1999.

SCHULTZ, Theodore W. **Custos da educação**. Tradução de P. S. Werneck In Pereira, Luis. Desenvolvimento trabalho e educação. Rio de Janeiro: Zahar, 1974, p.86-99.

SENRA, Álvaro de Oliveira. Propostas educacionais da igreja católica sob o neoliberalismo. In NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **Educação e política no limiar do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2000.

SILVA Jr. Celestino Alves da. **Supervisão da educação: do autoritarismo ingênuo à vontade Coletiva**. 3.ed. São Paulo: Loyola, 1984.

SILVA, Maria Abádia da. **Intervenção e consentimento: a política do Banco Mundial**. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Fapesp, 2002.

SILVA, Naura Syria F. Corrêa da. **Supervisão educacional: uma reflexão crítica**. Petrópolis: Vozes, 1987.

SILVA. Rose Neubauer da. **Política educacional para os anos 90**: In Velloso, Jacques, Mello, Guiomar Namó de, Wachowicz, Lílian, (orgs.). Estado e educação. Campinas: Papirus; Cedes; São Paulo: Ande: Anped, 1992, pp.231-256.

SINGER, PAUL. **O significado de conflito distributivo no golpe de 64.** In TOLEDO, Caio Navarro de. 1964: Visões críticas do golpe... Campinas: Ed. UNICAMP, 1997, pp. 15-21.

SOARES, Magda. **Metamemória – memórias:** travessia de uma educadora. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SODRÉ, Nelson Werneck. Era o golpe de 64 inevitável? In TOLEDO, Caio Navarro de. **1964: Visões críticas do golpe democracia e reformas no populismo.** Campinas: Ed. da UNICAMP, 1997.

SPOSITO, Marília Pontes. Educação, gestão democrática e participação popular. In BASTOS, João Batista. **Gestão democrática.** Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 1999, pp.45-56.

SUCUPIRA, Neuton. **Diretrizes para elaboração do plano setorial de educação 1975/79.** Brasília: MEC/ CFE, 1974.

TEIXEIRA, Lucia Helena G. A dimensão pedagógica da organização escolar: Um estudo na Ótica da cultura. Revista Ensaio: **Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v.10,n.35, p.223-234, 2002.

TOLEDO, Caio Navarro de. A democracia populista golpeada. In Toledo, Caio N. de. **1964:** Visões críticas do golpe democracia e reformas no populismo. Campinas: Ed. UNICAMP, 1997, pp. 31-45.

TOMAZI, Nelson Dacio et. al. **Iniciação à sociologia.** 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atual, 2000.

TOURAINÉ, Alain. **Igualdade e diversidade:** o sujeito democrático. Bauru: EDUSC, 1998.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico:** do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2002.

VIEIRA, Carlos Eduardo. **Cultura e formação humana no pensamento de Antonio Gramsci.** Educ.pesqui. [Online].jan./jun.1999,vol.25, n° 1 [citado 19/06/2006], p.51-66. Disponível na World Wide Web: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=10.1590/S0174-45601999000100005>.

VIZENTINI, Paulo F. **A crise dos anos 20: Conflitos e transição**. Porto Alegre: Ed. da Universidade/UFRGS, 1992.

WEFFORT, Francisco C. **Qual democracia?** São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

_____. **Por que democracia?** 4. ed., São Paulo: Brasiliense, 1986.

YAZBECK, Dalva Carolina de Menezes. Avaliação educacional básica: Por entre alguns projetos que tecem a história da institucionalização. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v.18, n.2, p.245-257. 2002.

ZITKOSKI, Jaime José. Dilemas da civilização contemporânea. **Revista Educação Unisinos**. v. 9, n. 2, p. 190-191, 2005.

ANEXOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA
LINHA DE PESQUISA EDUCAÇÃO POLÍTICA E CULTURA

Prezado aluno:

O questionário abaixo é um instrumento de pesquisa e servirá para elaboração de dissertação do curso acima referido, o qual estou realizando.

Procure responder de acordo com a realidade que **voce** convive em sua escola.

Agradeço.

Prof. Carlos Alberto X. Garcia

Escola:

Série:.....Idade:.....Gênero:.....

1) Você conhece o diretor (a) da escola? ()Sim ()Não

2) E o Supervisor (a)? ()Sim ()Não

3) E o Orientador Educacional? ()Sim ()Não

4) Você conhece o trabalho deles? ()Sim ()Não () Pouco

5) Você considera importante a função desses professores na escola? ()Sim () Não

Por quê? _____

6) Com qual deles você mantém maior contato?

()Diretor () Supervisor (a) ()Orientador (a)

Por quê? _____

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA
LINHA DE PESQUISA EDUCAÇÃO POLÍTICA E CULTURA

Prezado Sr. (a)

O questionário abaixo é um instrumento de pesquisa e servirá para elaboração de dissertação do curso acima referido, o qual estou realizando.

Procure responder de acordo com a realidade que você conhece da escola de seu filho(a).

Agradeço.

Prof. Carlos Alberto X. Garcia

Escola:

Segmento:

Escolaridade: Idade: Gênero:

1) Você participa de reuniões da escola? () Sim () Não

2) Você conhece a proposta pedagógica da escola () Sim () Não

Por quê?

3) Dos profissionais abaixo, qual deles você conhece melhor sobre o trabalho que realiza na escola:

() Diretora. () Supervisora () Orientadora Educacional

Por quê?

4) Você considera importante essas funções na escola (Direção - Supervisão - Orientação Educacional)? () Sim () Não

Por quê?

5) Você considera a gestão da escola de seu filho (a) democrática? () Sim () Não

Por quê?

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA
LINHA DE PESQUISA EDUCAÇÃO POLÍTICA E CULTURA

Prezado Colega;

Através deste, solicito sua contribuição respondendo o questionário abaixo, cujos subsídios servirão para elaboração de dissertação de mestrado do curso acima referido, o qual estou realizando.

Para efeito ético de sigilo de identidade, favor não identificar pessoas, nem situações muito particularizadas.

Agradeço.

Prof. Carlos Alberto X. Garcia

Escola:Segmento:Formação:

- 1) Qual a função que exerce na Escola?.....
- 2) Há quanto tempo está nesta Instituição?.....
- 3) A Escola possui:
 - a) Coordenação Pedagógica () sim () não
 - b) Como você percebe o trabalho desenvolvido pela Coordenação?
.....
 - c) Como é a participação do grupo de professores no trabalho proposto pela Coordenação?
- 4) Há um Projeto Político Pedagógico da Escola? () sim () não
 - a) Quando e como é elaborado?
 - b) Qual a sua utilidade?
- 5) Qual o tipo de gestão está sendo desenvolvida na escola?

a) ()colegiada	b) ()democrática
c) ()autoritária	d) ()centralizadora
e) ()participativa	f) ()outra
- 6) Ocorrem reuniões na Escola? () sim () não
Qual é mais freqüente? () administrativa () pedagógica
- 7) Qual o papel do(a) diretor(a), supervisor(a) e do orientador(a) nessas reuniões?
.....
- 8) Sob o teu ponto de vista, qual o papel dos especialistas na Escola?
.....