

POLÍTICA E GESTÃO EDUCACIONAL

POLÍTICAS E LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL DO PROEJA

Francisca Carneiro Ventura
José Mateus do Nascimento
Ulisseia Ávila Pereira

GESTÃO DEMOCRÁTICA

Monik de Oliveira Lopes Neves



Francisca Carneiro Ventura
José Mateus do Nascimento
Ulisseia Ávila Pereira
Monik de Oliveira Lopes Neves

Especialização



MÓDULO



POLÍTICA E GESTÃO EDUCACIONAL

IFRN
Editores ■■■■

Natal
2016

GOVERNO DO BRASIL

Presidente da República
DILMA VANA ROUSSEFF

Ministro da Educação
JOSÉ MENDONÇA BEZERRA FILHO

Diretor de Educação a Distância da CAPES
JEAN MARC GEORGES MUTZIG

Reitor do IFRN
WYLLYS ABEL FARKATT TABOSA

Pró-Reitor de Pesquisa e Inovação
MARCIO ADRIANO DE AZEVEDO

Coordenador da Editora do IFRN
PAULO PEREIRA DA SILVA

Direção Geral do Campus EaD/IFRN
ALEXSANDRO PAULINO DE OLIVEIRA

Diretoria Acadêmica do Campus EaD/IFRN
ALBERICO TEIXEIRA CANARIO DE SOUZA

POLÍTICA E GESTÃO EDUCACIONAL - MÓDULO 3

Professoras(es) Pesquisadoras(es)/conteudistas
FRANCISCA CARNEIRO VENTURA
JOSÉ MATEUS DO NASCIMENTO
ULISSEIA ÁVILA PEREIRA
MONIK DE OLIVEIRA LOPES NEVES

Design Instrucional
FLÁVIO ALCÂNTARA QUEIROZ
GREICIELE DE CARVALHO MAIA
GUSTAVO SOUZA SANTOS

Revisão de Língua Portuguesa
ANDREA NOGUEIRA AMARAL FERREIRA

Revisão Técnica
CAMILLA MARIA SILVA RODRIGUES
WENDELL BRITO MINEIRO

Diagramação
ALEXANDRE RODRIGUES COSTA FILHO
HUGO DANIEL DUARTE SILVA
JÉBUS RICARDO DE FARIA ALMEIDA

Desenvolvimento Interativo
CHRISTIAN RODRIGO RIBEIRO ROCHA
MARIELLEN IVO DE SOUSA
THIAGO MENDES BORGES

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS
Divisão de Serviços Técnicos. Catalogação da publicação na fonte.
Biblioteca Mons. Raimundo Gomes Barbosa

P769 Política e Gestão Educacional – módulo 3 – Especialização PROEJA. / Francisca Carneiro Ventura, José Mateus do Nascimento, Ulisseia Ávila Pereira, Monik de Oliveira Lopes Neves. – Natal : IFRN Editora, 2016.
33.404,8 Kb ; PDF. il. color.
ISBN: 978-65-86293-24-1 (recurso eletrônico)
1. PROEJA - EaD. 2. Política Educacional. 3. Legislação Educacional. 4. Gestão Democrática. 5. Transdisciplinaridade. I. Título.

RN/IFRN/EaD

CDU 37

Ficha elaborada pela bibliotecária Edineide da Silva Marques, CRB 15/488

Sumário

Módulo 3 | Disciplina 1

POLÍTICAS E LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL DO PROEJA .. 9

Unidade 1 11

BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL 11

Apresentando a unidade 12

Introdução 12

No Brasil Império, as Escolas Noturnas para trabalhadores 12

As campanhas de alfabetização para adultos 13

Proposta de educação popular para jovens e adultos 14

O MOBREAL como programa nacional de alfabetização de jovens e adultos 15

Do Programa Alfabetização Solidária ao Programa Brasil Alfabetizado 16

A criação do PROEJA e a iniciativa de integração da Educação de Jovens e Adultos à formação profissional 17

Hora de praticar! 19

Hora de pesquisar! 20

Referências 21

Unidade 2 23

FUNDAMENTOS POLÍTICOS E LEGAIS DA CONSTRUÇÃO DO PROEJA 23

Apresentando a unidade 24

Objetivos da unidade 24

Fundamentos políticos e legais da construção do PROEJA – situando a temática 24

Desafios Políticos, Pedagógicos e Epistemológicos para Implementação do PROEJA 28

Hora de praticar! 30

Hora de pesquisar! 31

Referências 32

Unidade 3	33
EDUCAÇÃO INCLUSIVA E SUA RELAÇÃO COM O PROEJA	33
Apresentando a unidade	34
Objetivos da unidade	34
Aproximação aos conceitos de inclusão social e escolar	34
EJA: uma questão de direito	36
Inclusão na EJA do PROEJA	37
Hora de praticar!	40
Hora de pesquisar!	41
Referências	42

Módulo 3 | Disciplina 2

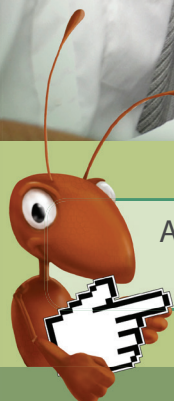
GESTÃO DEMOCRÁTICA	45
Apresentação da disciplina	46
Unidade 1	47
REORGANIZAÇÃO DO CAPITALISMO: TRANSFORMAÇÕES NO MUNDO DO TRABALHO, NOS PARADIGMAS ADMINISTRATIVOS E NA GESTÃO DA EDUCAÇÃO	47
Apresentação	48
Objetivos	48
Fundamentação teórica	48
Processo de globalização e as mudanças no papel do Estado	49
Taylorismo, administração científica e gestão da educação	52
Taylorismo	52
Taylorismo e a administração científica	53
Administração científica e gestão da educação	54
Toyotismo, gerencialismo e gestão da educação	55
Toyotismo e o gerencialismo	58
Gerencialismo e gestão da educação	59
Hora de praticar!	61
Hora de pesquisar!	62
Referências	63

Unidade 2	65
MODERNIZAÇÃO DA GESTÃO DA EDUCAÇÃO	65
Apresentação	66
Objetivos	66
Fundamentação teórica	66
Modernização da gestão da educação: primeira geração da Reforma Educacional	67
Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental	68
Programa Dinheiro Direto na Escola	68
Plano de Desenvolvimento Escolar	69
Algumas críticas à primeira geração de Reformas	70
Algumas avaliações da primeira geração da Reforma	70
Modernização da gestão da educação: segunda geração da Reforma	71
O sistema de avaliação nacional e a gestão da política educacional	71
Plano de Desenvolvimento da Educação	73
Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação	73
Mecanismos para promover a competição administrada	74
Outras críticas ao processo de Reforma	75
Democracia	75
Participação	76
Autonomia	76
Reformas	77
Hora de praticar!	78
Hora de pesquisar!	80
Referências	81
Unidade 3	83
GESTÃO DEMOCRÁTICA GERENCIAL E A GESTÃO DEMOCRÁTICA TRANSFORMADORA: DIVERGÊNCIAS E CONVERGÊNCIAS	83
Apresentação	84
Objetivos	84
Fundamentação teórica	84
Políticas Educacionais na Perspectiva Gerencial	85
Pressupostos teóricos para uma gestão democrática transformadora	87

Condições para a participação	88
Formação para participar	88
A coordenação do processo de participação	89
Os condicionantes da participação	91
Quadro síntese - Gestão Democrática transformadora	94
Hora de praticar!	97
Hora de pesquisar!	98
Referências	98

Módulo 3 Disciplina 1

POLÍTICAS E LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL DO PROEJA



Acesse o conteúdo interativo e
complemente seus estudos.

Francisca Carneiro Ventura
José Mateus do Nascimento
Ulisseia Ávila Pereira

Francisca Carneiro Ventura

Mestre em Educação e especialista em Gestão Organizacional e em Pesquisa Educacional pela UFRN. É também especialista em Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva pelo IFMT. Atua como docente no IFRN e UAB.

José Mateus do Nascimento

Doutor e mestre em Educação pela UFRN, onde também se graduou em Pedagogia e atua como docente desde 2012.

Ulisséia Ávila Pereira

Doutora em Educação pela UFRN. Mestre em Engenharia de Produção pela UFSC. Especializou-se em Educação de Adultos e graduou-se em Pedagogia também pela UFRN. É docente do IFRN desde 1995.

UNIDADE

1

BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL





Apresentando a unidade

Nesta unidade, você estudará sobre a trajetória histórica da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, destacando as descontinuidades das campanhas, projetos e programas promovidos pelo Estado brasileiro durante os séculos XIX e XX.

A seguir, faremos uma retrospectiva histórica sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. Nosso ponto de partida será a Escola Rudimentar noturna, durante a monarquia, até chegar ao Programa Brasil Alfabetizado, criado pelo governo Lula em 2003.

Introdução

No que se refere à Educação de Jovens e Adultos (EJA), no contexto das discussões teóricas, esta tem sido concebida a partir do reconhecimento do “Direito à Educação” e do “Direito a Aprender por toda a Vida”, expressos na Declaração de Hamburgo sobre a EJA (1997). Nesse documento, a EJA é inserida na perspectiva de um conceito de educação voltado para a formação da cidadania, o que pressupõe educação humana e tecnológica. Anterior às discussões acerca do PROEJA, devemos compreender as especificidades da EJA como proposta de educação historicamente construída no Brasil.

Alunos e alunas da Escola da Real Fábrica de Ferro de São João do Ipanema. 1884. Foto: Domingos Alves Fogaça. Acervo do Museu Histórico Sorocabano.

Fonte: http://www.crear-te.com.br/og_tese.htm

No Brasil Império, as Escolas Noturnas para trabalhadores



A primeira iniciativa de institucionalização de escolas destinadas à educação de adultos foi promovida pela coroa portuguesa, durante o final do século XIX, e ficaram conhecidas como Escolas Noturnas para atender trabalhadores que necessitavam de alfabetização.

No contexto, surgiam movimentos político-econômicos que começavam a exigir dos trabalhadores maior procura pela escolarização, motivados pela implantação do processo de industrialização. As fábricas cobravam que os operários soubessem decodificar os manuais que orientavam o funcionamento e manutenção do maquinário.

As escolas noturnas funcionavam sob o mesmo regime das aulas régias, em prédios alugados pelo governo ou nas residências dos professores. O material didático era adquirido pelos alunos e professores, pois os recursos prometidos pela corte atrasavam ou chegavam às províncias em pouca quantidade.

Apesar do poder monárquico apoiar a proposta das Escolas Noturnas, estas integravam modalidade de escola que

se apresentava como esporádica e de iniciativa pontual, dependendo da adesão de um grupo social que deveria se esforçar para sua manutenção.

As campanhas de alfabetização para adultos

O regime republicano instala-se fundamentado na urgente necessidade de realizar campanha para tratar os altos índices de analfabetismo que o regime monárquico deixou como saldo negativo para a educação brasileira.

As campanhas de alfabetização coordenadas durante a primeira república estavam revestidas de forte teor político, porque foram atreladas ao direito democrático de eleição de representantes pelo voto. Neste sentido, aprender a ler e escrever vinculava-se à possibilidade de ser mais um eleitor em potencial para votar em candidatos indicados previamente por grandes fazendeiros e empresários.

Em cenário nacional, foram destaque as campanhas de alfabetização. Com a publicação do Decreto nº 21.731, de 15/08/1932, capitaneada pelo governo Vargas, ocorreu a Cruzada Nacional de Educação, movimento declarado como utilidade pública, quando considerava a alfabetização elemento básico para solucionar os problemas sociais do Brasil.

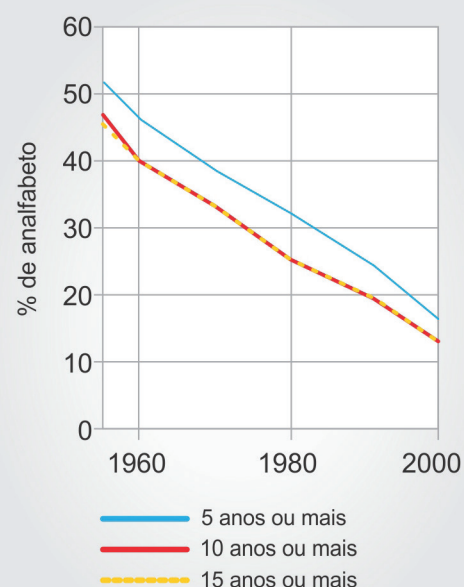
Durante as primeiras décadas do século XX, as campanhas nacionais de alfabetização visavam erradicar uma chaga social, tratando a problemática como uma “moléstia” que deveria ser combatida, porque se constituía ameaça para o processo de desenvolvimento econômico e político do país.

Durante as primeiras décadas do século XX, as campanhas nacionais de alfabetização visavam erradicar uma chaga social, tratando a problemática como uma “moléstia”.

Algumas iniciativas do governo trouxeram contribuições para a educação de adultos:

- A criação, em 1942, do Fundo Nacional de Ensino Primária (FNEP), que destinava financiamento para educação primária, incluindo o ensino supletivo para adolescente e adultos.
- A criação, em 1947, do Serviço Nacional de Educação de Adultos (SNEA), que objetivava a coordenação das unidades do Ensino Supletivo. Órgão responsável por várias ações, inclusive esforços para a 1ª Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), presidida por Lourenço Filho.

O índice de analfabetismo em 1960 era de 46,7% da população brasileira
Adaptado de Comerlato (2000)





As CEAs foram frequentes até 1958, realizadas sob a delimitação de metas que não eram alcançadas em plenitude, provocando nos promotores e envolvidos o sentimento de contínuos fracassos. Contudo, os esforços para a redução do analfabetismo e universalização do ensino primário conseguiram fazer cair o índice para 46,7% em 1960 (COMERLATO, 2000).

Proposta de educação popular para jovens e adultos

A década de 1960 foi marcada pelos movimentos populares de base e efervescência cultural. Neste período, são fomentadas propostas de educação de jovens e adultos a partir dos princípios da educação popular e de estudos sobre a andragogia.

Os movimentos sociais e a educação popular trouxeram significativas contribuições para a construção de um lastro teórico-metodológico para o campo da educação de adultos. O foco continua sendo a alfabetização, mas amplia-se para o processo de escolarização e formação política dos educandos.

Entre as iniciativas destacam-se:

- O Movimento de Educação de Base (MEB), coordenado pelos quadros progressistas da Igreja Católica e pela ação de leigos, apoiados pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). O MEB foi inspirado na experiência das Escolas Radiofônicas promovidas pelo Movimento de Natal, no estado do Rio Grande do Norte, a partir de 1958.
- O Movimento de Cultura Popular (MCP) foi criado no dia 13 de maio de 1960, inicialmente na cidade do Recife (PE), durante o governo de Miguel Arraes. Caracterizava-se como uma instituição sem fins lucrativos, que funcionava no Sítio Trindade, no antigo Arraial do Bom Jesus, localizado no bairro recifense de Casa Amarela. O objetivo de estudantes universitários, artistas e intelectuais era realizar uma ação comunitária de educação popular para a formação da consciência política e social nos trabalhadores, preparando-os para uma efetiva participação na vida política do país.
- O Centro Popular de Cultura (CPC) foi criado em 1961, no Rio de Janeiro, por Carlos Estevam Martins, Oduvaldo Viana Filho e Leon Hirzman, na União Nacional dos Estudantes (UNE), e foi difundido por todo o Brasil pela UNE-Volante, durante os anos de 1962 e 1963. O movimento reuniu artistas de distintas procedências: teatro, música, cinema, literatura, artes plásticas. Todos tinham a tentativa de construir uma “cultura nacional, popular e democrática”, por meio da conscientização das classes populares. A ideia norteadora do projeto era o cultivo da “arte popular revolucionária”, concebida como instrumento privilegiado para uma revolução social.
- A Campanha de Educação Popular (Ceplar) foi criada por profissionais recém-formados, oriundos da Juventude Universitária Católica (JUC), e por estudantes universitários, em 1962, com cento e trinta e cinco “círculos de cultura” nas cidades de João Pessoa e Campina Grande, no estado da Paraíba. A Ceplar foi pioneira na aplicação em larga escala do Sistema Paulo Freire de alfabetização.

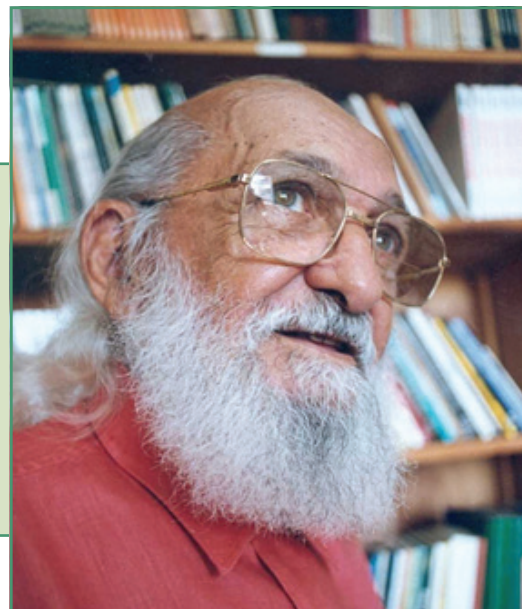
A Ceplar encerrou suas atividades em 1963, diante do convite que o governo João Goulart realizou a Paulo Freire para organizar e desenvolver um Plano Na-

cional de Alfabetização de Adultos, implantado inicialmente na Baixada Fluminense (RJ), em janeiro de 1964.

Paulo Freire

Paulo Freire foi o grande mentor da sistematização de uma teoria sobre o desenvolvimento de uma educação de jovens e adultos atrelada à formação política e cultural dos sujeitos envolvidos. Para Freire, a leitura de mundo precederia a da palavra. Apregou a possibilidade de liberdade pela conscientização e escolarização dos mais pobres e oprimidos.

Fonte: http://www.onordeste.com/onordeste/enciclopediaNordeste/index.php?titulo=Paulo+Freire<r=p&id_perso=265



Foi na cidade de Angicos (RN), em 1963, que o educador Paulo Freire executa sua experiência de alfabetização de jovens e adultos. A iniciativa, coordenada por Marcos Guerra, colocava em prática os princípios teórico-metodológicos da pedagogia da liberdade, objetivando alfabetizar em 40h.

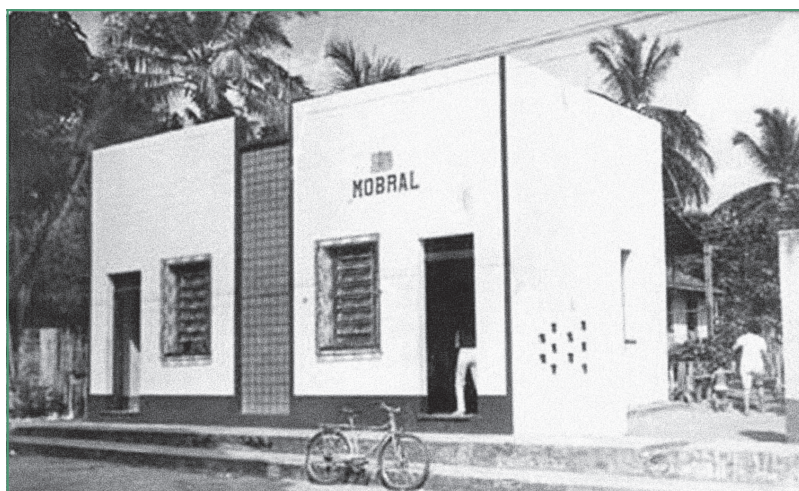
No mesmo período, em Natal-RN, ocorreu a Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler, sob a coordenação de Moacir de Góis, que visava construir acampamentos populares com cobertura de palha e chão batido para atender os jovens e adultos moradores da periferia da cidade.



◀ Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler (1961).

Fonte: http://emhenriquecastriciano.blogspot.com.br/2011_09_01_archive.html

O MOBRAL como programa nacional de alfabetização de jovens e adultos



◀ O Movimento Brasileiro de Alfabetização, o denominado MOBRAL, foi criado em 15 de dezembro de 1967, pela Lei 5.379.

Fonte: <http://cultura.culturamix.com/curiosidades/mobral-movimento-brasileiro-para-a-alfabetizacao>

O golpe do regime militar, instalado em 1964, desarticulou os movimentos sociais e de cultura popular, considerando-os subversivos e por isso uma ameaça à segurança nacional. O Governo Militar decidiu imediatamente articular um movimento de alfabetização que substituísse o conjunto de ações populares difundidos em todo o território brasileiro. O Movimento Brasileiro de Alfabetização, o denominado MOBRAL, foi criado em 15 de dezembro de 1967, pela Lei 5.379 e propunha erradicar o analfabetismo no Brasil em um curto espaço de tempo. O método utilizado trazia como ponto de partida a “palavra geradora” apregoada pelo método freireano, mas havia uma diferença significativa, porque o universo vocabular era definido pelos tecnocratas, ação destituída de qualquer formação de consciência política, ignorando-se o contexto cultural dos educandos.

A queda do regime militar foi impulsionada pelos movimentos políticos da anistia e as eleições diretas durante os anos de 1979 a 1985. O MOBRAL foi substituído pela Fundação Educar, fundada em 1985 com a finalidade de supervisionar e acompanhar instituições e secretarias municipais e estaduais que recebiam recursos para colocar em prática seus projetos e programas de alfabetização.

A Fundação Educar teve sua desarticulação no ano de 1990, Ano Internacional da Alfabetização, no início do governo Collor, através da Medida Provisória nº 251, que inaugurou um período de seis anos de ausência do estado brasileiro em apoiar projetos e programas para educação de jovens e adultos.

Do Programa Alfabetização Solidária ao Programa Brasil Alfabetizado

O governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) realizou uma reforma do Estado. Influenciado pelos preceitos do neoliberalismo, o governo privatizou os bens públicos e desregulamentou os direitos sociais dos trabalhadores. Durante os dois mandatos de FHC, a EJA teve como característica principal o assistencialismo. O Ministério da Educação excluiu a modalidade do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), transferindo a responsabilidade de financiamento e gestão da modalidade para os estados e municípios.

A EJA transformou-se em ação social por meio de programas, a exemplo do Alfabetização Solidária, coordenado pela professora Ruth Cardoso. O Programa Alfabetização Solidária (PAS) foi criado em janeiro de 1997 como uma meta governamental do presidente Fernando Henrique Cardoso. A proposta era tida como inovadora porque estabelecia parcerias com diversos setores da sociedade, como entidades não governamentais e movimentos sociais para a promoção das ações de alfabetização nas periferias das cidades e regiões do meio rural. Tinha como proposta inicial atuar na alfabetização de jovens e adultos nas regiões Norte e Nordeste do país, mas conseguiu abranger as regiões Centro-Oeste e Sudeste e outros países da África de língua portuguesa.

Em janeiro de 2003 foi criado o **Programa Brasil Alfabetizado**, do governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva. O programa teve como proposta a erradicação do analfabetismo no Brasil. Com esta finalidade, foi organizada a Secretaria Extraordinária Nacional de Erradicação do Analfabetismo (SEEA), encarregada de organizar e coordenar o programa. O objetivo estava na alfabetização e também na inclusão social das pessoas não alfabetizadas.



Logomarca do Programa Brasil Alfabetizado

Fonte: <http://www.blogdojorgearagao.com.br/2014/01/05/seduc-alerta-municipios-para-o-brasil-alfabetizado/>



◀ Proeja: formação humana integral e profissional de trabalhadores.

Fonte: <http://www.fundacaoaprender.org.br/fundao-aprender-inicia-curso-gratuito-de-alfabetizacao-de-adultos>

A criação do PROEJA e a iniciativa de integração da Educação de Jovens e Adultos à formação profissional

A Educação de Jovens e Adultos foi reconhecida como modalidade de ensino através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei 9.394/96. Tornou-se uma das maiores conquistas dos movimentos sociais e dos fóruns estaduais de EJA realizados desde o ano 1996 no Brasil.

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) foi criado pelo Ministério da Educação através da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, durante os anos de 2005/2006, pelos Decretos nº 5478/2005 e nº 5840/2006, como reflexo das discussões realizadas sobre a possibilidade de organização e vivência de um currículo integrado, que objetivava a formação humana integral e a formação profissional de trabalhadores.

As discussões sobre o Ensino Integrado estão presentes na segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei 9.394/96, quando sinaliza a ideia de rompimento da dicotomia ensino-geral e ensino-específico, cuja intencionalidade aparece logo no seu primeiro artigo em dois princípios que conduzem toda a reforma educacional no país: o da prática social – que reflete o princípio da cidadania e o do trabalho – que deve estar presente desde a Educação Infantil, perpassando pela Educação Básica e culminando no Ensino Técnico de Nível Médio e Superior, com o desenvolvimento de competências ligadas a uma área de atuação profissional.

O Ensino Integrado, segundo Ciavatta (2005), coloca em pauta uma concepção de educação que está em disputa permanente na história da educação brasileira. Segundo a autora, essa disputa está na decisão que deve ser tomada pelos governantes e pela sociedade. Devemos educar a todos ou a uma minoria, supostamente,

Segundo Ciavatta (2005), essa disputa está na decisão que deve ser tomada pelos governantes e pela sociedade - devemos educar a todos ou a uma minoria, supostamente, mais apta ao conhecimento?

mais apta ao conhecimento? Nesse sentido, há a intenção de oportunizar trajetórias de formação diferenciadas, conforme a posição social que ocupam os sujeitos? Que tipo de educação deve ser dada de modo a atender às necessidades dos trabalhadores e do sistema capitalista?

A possibilidade do Ensino Médio integrado à Educação Profissional compôs a agenda de discussão do MEC durante os anos 1990 e nos anos 2000. Ao lado das ofertas dos modos Subsequente e Concomitante, estendeu-se também para modalidade EJA, oportunizando a esse público a ampliação de sua escolarização com a aprendizagem de uma profissão.

O PROEJA apresenta-se assim, como política de inclusão para os trabalhadores que historicamente, no Brasil, foram fadados a trilharem uma jornada de fracasso escolar e exclusão social. Esse programa propõe potencializar as trajetórias de formação e a ampliação dos anos de estudos dos jovens e adultos que estão evadidos da escola.

Nesse contexto, o Ensino Médio Integrado à Modalidade EJA tem enfrentado resistência pelas instituições de ensino estaduais e federais, por alegarem não terem professores formados para atuarem em cursos dessa natureza. O currículo integrado está relacionado à mudança de concepção pedagógica e ainda apresenta-se como um desafio a sua implantação no âmbito da educação profissional.



Hora de praticar!

1. Elabore resumo crítico sobre a Declaração de Hamburgo em relação à Educação de Adultos (<http://www.fe.unicamp.br/gepeja/arquivos/VConfintea.pdf>). Documento elaborado durante a V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (V CONFINTEA), realizada em 1997.
2. Com base no texto de Thyeles Borcarte Strelhow (2010), intitulado “Breve História sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil” (http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/38/art05_38.pdf), construa uma linha do tempo, explicitando os períodos históricos e as campanhas, projetos e programas promovidos pelo governo brasileiro para a EJA.
3. Após ler o texto de Osmar Fávero (1996) que trata sobre “Paulo Freire: os primeiros tempos” (http://www.dhnet.org.br/educar/40horas/favero_paulo_freire_primeiros_tempos.pdf), escreva um ensaio com o título: As contribuições dos movimentos sociais e da educação popular para EJA.



Hora de pesquisar!

Leituras obrigatórias

- DECLARAÇÃO de Hamburgo sobre Educação de Adultos V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (V CONFINTEA). 1997. Disponível em: <<http://www.fe.unicamp.br/gepeja/arquivos/VConfintea.pdf>> . Acesso em: 02 abr. 2014.
- FÁVERO, Osmar. **Paulo Freire: primeiros tempos**. 1996. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/educar/40horas/favero_paulo_freire_primeiros_tempos.pdf. Acesso em: 01 abr. 2014.
- STRELHOW, ThyelesBorcarte. Breve História sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 38, p. 49-59, jun.2010. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/38/art05_38.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2014.

Leituras complementares

- BRASIL. Documento Base do PROEJA - O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf>. Acesso em: 02 de abr. 2014.
- CIAVATTA, M. **Arquivos da memória do trabalho e da educação e a formação integrada**. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-coautorais/eixo07/Maria%20Ciavatta%20-%20Texto.pdf>>. Acesso em: 02 abr. 2014.
- PAIVA, Vanilda. **História da educação popular no Brasil: educação popular e educação de adultos**. 6. Edição. São Paulo: Loyola, 2003.
- RAMOS, Marise. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. Disponível em: <<http://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>>. Acesso em: 02 abr. 2014.



Referências

BRASIL. Documento Base do PROEJA - O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2007.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho com lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.) **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

COMERLATO, Denise Maria. **500 anos de alfabetização de jovens e adultos no Brasil**. 2000 Disponível em: <http://pead.faced.ufrgs.br/sites/publico/eixo7/eja/500_anos_de_alfabetiza%E7%E3o_de_jovens_e_adultos_no_brasil.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2014.

DECLARAÇÃO de Hamburgo sobre Educação de Adultos V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (V CONFINTEA). 1997. Disponível em: <<http://www.fe.unicamp.br/gepeja/arquivos/VConfintea.pdf>>. Acesso em: 02 abr. 2014.

FÁVERO, Osmar. **Paulo Freire: primeiros tempos**. 1996. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/educar/40horas/favero_paulo_freire_primeiros_tempos.pdf. Acesso em: 01 abr. 2014.

PAIVA, Vanilda. **História da educação popular no Brasil: educação popular e educação de adultos**. 6. Edição. São Paulo: Loyola, 2003.

STRELHOW, ThyelesBorcarte. Breve História sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.38, p. 49-59, jun.2010.

UNIDADE

2

FUNDAMENTOS POLÍTICOS E LEGAIS DA CONSTRUÇÃO DO PROEJA





Apresentando a unidade

Nesta unidade, você estudará os marcos políticos e legais da construção do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

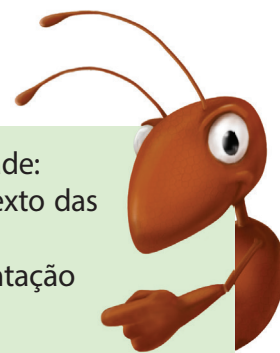
É importante que você saiba que esse programa de inclusão social faz parte das políticas do Ministério da Educação e tem como objetivo a oferta da educação básica e da educação profissional de jovens e adultos brasileiros excluídos historicamente do processo de escolarização e profissionalização. Para isso, situaremos esse programa na esfera do governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, tendo como foco principal o Decreto nº 5.478/05 de 25/06/2005, que instituiu esse programa, revogado posteriormente pelo Decreto nº 5.840/06 de 13/07/2006.



Objetivos da unidade

Diante disso, objetivamos que você possa ao longo desta unidade:

- Compreender o processo de construção do PROEJA no contexto das políticas públicas no Brasil a partir dos anos 2000.
- Analisar os desafios pedagógicos e políticos para a implementação desse programa.



A seguir, discutiremos a construção desse programa com base em documentos oficiais e pesquisadores da área da Educação Profissional e da Educação de Jovens e Adultos.

Fundamentos políticos e legais da construção do PROEJA – situando a temática

O PROEJA: breves considerações

Dando início a esta unidade, destacamos que na década de 1990 registram-se na literatura brasileira diversas iniciativas por parte dos movimentos sociais, com relação à busca pela elevação de escolaridade, com qualificação profissional para os trabalhadores excluídos da educação formal e do mercado de trabalho.

Esses movimentos sociais e setores progressistas do meio acadêmico defendiam a educação como prática social e pedagógica, mediadora do processo de formação técnico-humanista. Entendida assim, essa educação almeja ultrapassar a visão de ensino exclusivamente propedêutica da educação básica.

Vale salientar que tais movimentos e setores apoiaram a candidatura à presidente de Luiz Inácio Lula da Silva no ano de 2002. Assim, ao ser eleito, o presidente Lula apoiou o debate sobre a integração entre a educação profissional e educação de jovens e adultos.

Dentre as suas ações relativas à área da educação, o presidente Lula revogou o Decreto nº 2.208/97, que em seus impedimentos legais inviabilizava a integração entre a educação profissional e o ensino médio, bem como a expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Além disso, promulgou o Decreto nº 5.154/04, que em seu artigo 4º, § 1º destaca:

A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma: I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental [...]; II - concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio; III - subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio (BRASIL, 2004, p.1).

Nesse contexto, o referido presidente lançou, no primeiro momento, para a rede federal de educação tecnológica, por meio do **Decreto nº 5.478/2005**, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos — uma política social focalizada —, financiada com recursos de organismos internacionais. Focalizada porque almeja atender especificamente ao público jovem e adulto que não teve acesso à escolarização na idade própria. Porém, frisamos que somente deixará de ser uma política focalizada quando as políticas educacionais brasileiras garantirem o direito de todos os brasileiros à educação de qualidade socialmente referenciada, ou seja, quando de fato se tornar uma política pública de Estado.

No entanto, alguns Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Agrotécnicas Federais, Escolas Técnicas Federais, gestores educacionais e estudiosos passaram a questionar esse programa, alegando serem contrários à limitação de carga horária dos cursos e ao número de vagas, além de sugerirem o aprofundamento dos seus princípios epistemológicos. Essas posturas contribuíram para que o Governo Federal fizesse uma reavaliação e realizasse alguns ajustes no programa, resultando na publicação do Decreto nº 5.840/2006, que amplia a abrangência do PROEJA em nível nacional, atendendo à educação básica em articulação com a educação profissional, mantendo os cursos de formação inicial e continuada e ampliando a rede de atendimento, incluindo as escolas estaduais e o Sistema S.

SAIBA MAIS

Esse decreto limitou a abrangência do programa, responsabilizando apenas a rede federal de educação profissional como sua principal promotora.

Gestores educacionais e estudiosos passaram a questionar esse programa, alegando serem contrários à limitação de carga horária dos cursos e ao número de vagas.

O **Sistema S** é formado, em sua maioria, por instituições de direito privado, que recebem subsídios do governo federal, tais como: Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE), Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Serviço Social da Indústria (SESI), Instituto Euvaldo Lodi (IEL), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), Serviço Social do Comércio (SESC), Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (SENAT), Serviço Social do Transporte (SEST), Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (SESCOOP), Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR).

Outra ação que merece destaque se refere à publicação do Documento Base do PROEJA da Educação Profissional Técnica de Nível Médio/Ensino Médio, que tem como princípios:

O primeiro princípio diz respeito ao papel e compromisso que entidades públicas integrantes dos sistemas educacionais têm ocupado com a inclusão da população em suas ofertas educacionais; o segundo princípio decorrente do primeiro, consiste na inserção orgânica da modalidade EJA integrada à educação profissional nos sistemas educacionais públicos; a ampliação do direito à educação básica, pela universalização do ensino médio constitui o terceiro princípio [...]; o quarto princípio compreende o trabalho como princípio educativo; o quinto princípio define a pesquisa como fundamento da formação do sujeito contemplado nessa política, o sexto princípio considera as condições geracionais, de gênero, de relações étnico-raciais como fundantes da formação humana [...] (BRASIL, 2007, p. 37).

Após tomarmos conhecimento desses princípios, vamos verificar como o PROEJA está destacado no seu Documento Base por meio de ação política que visa a uma escola vinculada ao mundo do trabalho num viés democrático e de justiça social, através da integração da educação profissional com a educação básica (BRASIL, 2007, p. 8). Compreendemos, então, que esse programa se constitui em um desafio político para os governantes e gestores, no sentido de envolver diferentes esferas e níveis de governo em um projeto que busque proporcionar educação básica sólida atrelada à formação profissional (BRASIL, 2007). Trata-se de um programa também atrelado ao pedagógico, para as escolas e profissionais da educação, no sentido de adequar-se em tempo e espaços à especificidade do estudante da educação de jovens e adultos.

Em termos metodológicos, esse programa objetiva “uma integração epistemológica, de conteúdos, de metodologias e de práticas educativas” adequada às especificidade da educação de jovens e adultos do PROEJA. Dessa maneira, evidencia a importância pela busca de uma integração teoria-prática, entre os saberes da educação básica e os fazeres da educação profissional (BRASIL, 2007, p. 41). E para que isso ocorra, faz-se necessário, segundo Arroyo (2004 apud BRASIL, 2007, p. 42), “[...] a construção de uma identidade própria para novos espaços educativos, inclusive de uma escola de/para jovens e adultos”.

Construção de uma identidade própria para novos espaços educativos, inclusive de uma escola de/para jovens e adultos”

Nessa direção, o programa almeja alcançar grande parcela da população excluída das oportunidades de escolarização e profissionalização na educação básica, inclusive no sistema público de educação profissional, visando a uma formação fundamentada na integração de trabalho, ciência técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral.

O PROEJA visa atender com qualidade, de forma pública e gratuita, os jovens e adultos excluídos do sistema educacional ou que a ele não tiveram acesso nas faixas etárias presumíveis. Pretende também promover o acesso do público de EJA ao ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio, abrindo a rede federal de ensino técnico para os grupos sociais menos favorecidos (IVO; HYPOLITO, 2011, p.203).

Nesse sentido, o Decreto nº 5.840/2006 delinea novas diretrizes no sistema público de ensino voltado para os jovens e adultos na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e prevê expansão para as redes municipais e estaduais, sob a forma de parcerias entre entes públicos, na oferta de Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio integrado à Educação Profissional.

Você já deve ter compreendido que o PROEJA traz várias possibilidades de oferta de cursos. Então, vamos destacar quais são:

Ensino Fundamental (EJA) com qualificação profissional em cursos de 1400 horas, sendo 1200 horas da EJA e 200h da Formação Inicial Continuada (PROEJA FIC);

Ensino Médio (EJA) com qualificação profissional em cursos de 1400 horas (PROEJA FIC);

Ensino Médio (EJA) com Educação Profissional Técnica em cursos com carga horária de 2400 h (PROEJA Técnico), sendo 1200h da EJA e 1200h da parte técnica, relativa à carga horária estabelecida para cada habilitação profissional de acordo com as orientações contidas no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos.



Nesse sentido, o PROEJA Formação Inicial e Continuada (FIC) destina-se aos estudantes da EJA que estão cursando o Ensino Fundamental ou Médio enquanto o PROEJA Técnico é voltado para os estudantes da EJA que estão cursando apenas o Ensino Médio.

Nesse contexto, vale destacar que:

[o] PROEJA tem se constituído por uma teia de ações complexas que se articulam de forma mais ou menos direta; encontra-se estruturado a partir das seguintes linhas de atuação: formação de profissionais; produção de material teórico-metodológico de referência; fomento à pesquisa e à formação de redes de cooperação acadêmica; conexão com outras políticas setoriais; articulação com segmentos sociais e órgãos administrativos visando o aproveitamento de oportunidades de colaboração e a integração de esforços e monitoramento das taxas de evasão acompanhado de projeto de inserção contributiva nas instituições que apresentam índices maiores que 30% (SILVA, 2007, p.12).

Nessa constituição, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do MEC/SETEC atua como gestora nacional do PROEJA, oferecendo, por editais públicos, cursos de capacitação para a formação continuada de educadores e para a pesquisa em PROEJA por meio de: oferta de programas de especialização em educação de jovens e adultos como modalidade de atendimento no ensino médio integrado à educação profissional; articulação institucional com o objetivo de implementar cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado) que incidam em áreas afins do PROEJA; fomento para linhas de pesquisa em educação de jovens e adultos, ensino médio e educação profissional (BRASIL, 2007, p.48).

Portanto, consideramos relevante analisarmos os desafios para a implementação do PROEJA, que, como você deve ter aprendido, contém elementos de uma educação integral que devem ser materializados em um currículo na perspectiva da integração entre trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral.

Desafios Políticos, Pedagógicos e Epistemológicos para Implementação do PROEJA

SAIBA MAIS

Remetemos o termo **integrar e formação integrada** ao seu sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos. Sua origem remota está na educação socialista que pretendia ser *omni-lateral* no sentido de formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política, científico-tecnológica (CIAVATTA, s/d, p.3).

Inicialmente, destacamos que a implementação de propostas curriculares de EJA para o ensino fundamental e ensino médio, na perspectiva da **formação integrada** proposta pelo PROEJA, constitui um desafio, como se verifica a seguir:

A construção do PROEJA apresenta desafios políticos, epistemológicos e pedagógicos, na medida em que demanda fundamentos teórico-metodológicos, desenvolvimento de pesquisas, criação e consolidação de práticas de ensino-aprendizagem que possam, efetivamente, resgatar essa proposição do mero campo das boas intenções e torná-la uma realidade concreta na educação brasileira (SHIROMA, LIMA FILHO, 2011, p.729).

Diante disso, compreendemos que esse programa, ao enfatizar a necessidade da superação da dualidade trabalho manual e intelectual, assumindo o trabalho na sua perspectiva criadora e não alienante, somente

materializar-se-á e alcançará legitimidade a partir da franca participação social e envolvimento das diferentes esferas e níveis de governo em um projeto que busque não apenas a inclusão nessa sociedade desigual, mas a construção de uma nova sociedade (BRASIL, 2007, p. 8).

Para isso, vários desafios se apresentam, tais como: a reorganização da prática docente, considerando as especificidades dos estudantes da educação de jovens e adultos; formação do professor para atuar no PROEJA; a organização curricular integrada nas dimensões do trabalho, ciência, tecnologia e cultura; a utilização de metodologias e mecanismos de assistência que favoreçam a permanência e a aprendizagem do estudante; infraestrutura adequada e condições pedagógicas apropriadas ao funcionamento dos cursos.

Um dos grandes desafios do Programa é integrar três campos da educação que historicamente não estão muito próximos: o ensino médio, a formação profissional técnica de nível médio e a educação de jovens e adultos. Igualmente desafiante é conseguir fazer com que as ofertas resultantes do Programa efetivamente contribuam para a melhoria das condições de participação social, política, cultural e no mundo do trabalho desses coletivos, em vez de produzir mais uma ação de contenção social. Coloca-se ainda outro desafio em um plano mais elevado: a transformação desse Programa em política educacional pública do estado brasileiro (MOURA; HENRIQUE, 2012, p. 116).

Outro desafio que se apresenta ao PROEJA refere-se ao seu acompanhamento sistemático, assim como à elaboração do projeto político-pedagógico que aponte para o compromisso político da inclusão baseado em princípios, fundamentos, parâmetros e critérios que respeitem a diversidade dos estudantes da educação de jovens e adultos.

Ainda apresentam-se desafios quanto à construção de conhecimentos e práticas pedagógicas e metodológicas, visto que a maioria dos professores não tem formação direcionada à educação de jovens no **PROEJA**, programa que exige o domínio de saberes nessa área.

Diante desse contexto, faz-se necessário também repensar a organização curricular, a qual implica em se rever a organização de pessoal, de infraestrutura, de materiais e de práticas pedagógicas, assim como as condições de trabalho dos profissionais envolvidos nesse programa.

Pelo exposto, consideramos que a efetivação de uma política pública não depende apenas de seus documentos legais e norteadores com seus princípios e objetivos. A materialização de uma ação política pública educacional necessita também da participação concreta e preparo dos sujeitos que irão atuar na sua implementação, de vontade dos sujeitos submetidos, da continuidade de políticas públicas na educação e não sua alternância de acordo com dirigentes e gestores. Há necessidade de garantia de condições administrativas e pedagógicas por parte das diferentes esferas e níveis de governo para que a busca pela inclusão não se transforme em exclusão.

SAIBA MAIS

A partir do ano de 2006, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do MEC passou a convidar as instituições da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica para apresentar projetos de cursos de especialização em educação profissional integrada à educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos.





Hora de praticar!

1. Leia o texto “PROEJA: o significado socioeconômico e o desafio da construção de um currículo inovador” de Machado (2006). Em seguida, cite os desafios mencionados pela autora com relação à construção curricular no âmbito do PROEJA. Para cada desafio, faça um comentário, tendo como referência o referido texto e os conteúdos trabalhados nesta unidade.
2. Faça uma análise comparativa das ideias presentes nos textos: “PROEJA: o significado socioeconômico e o desafio da construção de um currículo inovador” e “PROEJA: entre desafios e possibilidades”, de autoria de Moura; Henrique (2012), destacando as semelhanças e diferenças e a que conclusão você chegou sobre esse programa. Para isso, produza um texto de, no máximo, duas laudas.



Hora de pesquisar!

Leituras obrigatórias

- MACHADO, Lucília. **PROEJA**: o significado socioeconômico e o desafio da construção de um currículo inovador. Disponível em: <<http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/141327Proeja.pdf>>. Acesso em: 27 mar. 2014.
- MOURA, D.H.; HENRIQUE, A.L.S. **PROEJA**: entre desafios e possibilidades. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/914/536>>. Acesso em: 21 mar. 2014.

Leituras complementares

- BRASIL. Ministério da Educação. **PROEJA**. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Educação Profissional Técnica de Nível Médio/Ensino Médio. Documento Base. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2014.
- FISCHER, Maria Clara Bueno; FRANZOI, Naira Lisboa. **Formação humana e educação profissional. Diálogos possíveis**. Disponível em: <<http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC29/29ClaraFNairaF.pdf>>. Acesso em: 24 mar. 2014.



Referências

ARROYO, M. G. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidades públicas. In: SOARES, L. et al. **Diálogos da educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **PROEJA**. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Documento Base. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2007.

CIAVATTA, Maria. **Arquivos da memória do trabalho e da educação e a formação integrada**. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-coautorais/eixo07/Maria%20Ciavatta%20-%20Texto.pdf>>. Acesso em: 1 abr. 2014.

IVO, Andressa Aita. **Currículo e Educação Profissional: uma proposta curricular para o PROEJA em análise**. Disponível em:<<http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1548/1455>> Acesso em: 04 mar. 2014

MEC, Ministério da Educação e Cultura. **Decreto nº 5.840**, de 13 de julho de 2006; Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, Brasília, 2006.

MOURA, D.H; HENRIQUE, A.L.S. **PROEJA**: entre desafios e possibilidades. Disponível em:<<http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC29/29ClaraFNairaF.pdf>>. Acesso em: 24 mar. 2014.

SILVA. Caetana J. K. Caminhos Precisos e Imprevisões da Caminhada: a integração da educação profissional e tecnológica com a educação de jovens e adultos, IN. Santos, S.V.dos. et al. **Reflexões Sobre a Prática e a Teoria PROEJA**: Produções de Especialização PROEJA/RS. Porto Alegre: Evangraf, 2007.

SHIROMA, Eneida Oto; LIMA FILHO, Domingos Leite.**Trabalho Docente na Educação Profissional e Tecnológica e no PROEJA** .Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 116, p. 725-743, jul.-set. 2011.Disponível em <<http://www.cedes.unicamp>>. Acesso em: 31 mar. 2014.

UNIDADE

3

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E SUA RELAÇÃO COM O PROEJA





Apresentando a unidade

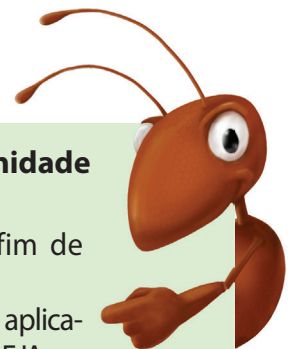
Nesta unidade, discutiremos a inclusão escolar na educação profissional, na perspectiva do Programa de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Abordaremos brevemente o conceito de inclusão social sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como pontos de partidas para chegarmos ao conceito de inclusão escolar e, conseqüentemente, ao conceito de inclusão escolar no PROEJA. Daremos ênfase aos aspectos inerentes à educação inclusiva no contexto da educação profissional integrada à educação básica no Ensino médio.



Objetivos da unidade

Assim, esperamos que os conteúdos discutidos nesta unidade possam possibilitar ao aluno:

- Compreender os conceitos de inclusão social e escolar, a fim de aplicá-los em práticas educativas inclusivas.
- Conhecer os fundamentos teórico-metodológicos inclusivos e sua aplicação no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes do PROEJA.
- Compreender a integração epistemológica, de conteúdos, de metodologias e de práticas educativas em processos formativos do PROEJA.



Aproximação aos conceitos de inclusão social e escolar

Em sua formação acadêmica, você deve ter estudado em alguma disciplina o conceito de educação inclusiva. Mesmo assim, pela complexidade e polissemia desse conceito, buscaremos neste guia de estudos abordar de forma aprofundada tanto teoricamente quanto metodologicamente a inclusão, focalizado na inclusão escolar no contexto da Educação Profissional, mais especificamente, na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e no PROEJA.

Assim, iniciaremos as nossas reflexões teóricas, buscando uma aproximação com os conceitos de inclusão social e de inclusão escolar. Em seguida, passaremos para as discussões sobre os conceitos de EJA e de PROEJA, a fim de compreendermos o objetivo do ensino integrado, segundo a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) – Lei n° 9394/96.

O termo inclusão social é amplo e utilizado em contextos diferentes, sempre ligado a questões sociais diversificadas. Para Sassaki (1997, p. 41) a inclusão social é conceituada como sendo “[...] o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente estas se preparam para assumir seus papéis na so-

cidade”. Nesse sentido, a inclusão social, então, é um processo bilateral, no qual as pessoas “ditas” excluídas e a sociedade como um todo buscam, em conjunto, avaliar problemas e propor soluções para a equiparação de oportunidades para todos nos contextos sociais.

Compreendendo a inclusão social dessa forma, você pode perceber que, em vez da pessoa com deficiência ou com necessidades especiais se ajustar aos padrões de “normalidade” aceitos para se inserir nos contextos sociais, é a sociedade que deve se adaptar para acolher a todos, sem exceção. Essa mesma lógica chega até a escola e, assim, não é mais o estudante que tem de se ajustar aos padrões de “normalidade” ditados pela sociedade para aprender. Nesse sentido, o paradigma da inclusão escolar vislumbra para a escola o desafio de ajustar-se para acolher a diversidade de seus estudantes, compreendendo a educação como um direito humano fundamental para uma sociedade justa e solidária.

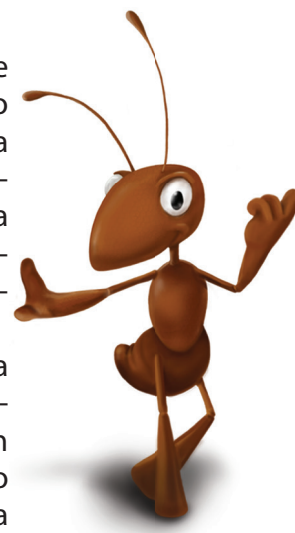
No que se refere à inclusão social, você percebe que quando faz referência à inserção de pessoas com algum tipo de deficiência ou necessidades especiais, nos espaços sociais como um todo, você está falando de inclusão social. Quando você faz referência à inclusão dessas mesmas pessoas na escola, está se referindo à inclusão escolar. Assim, o conceito de inclusão é o mesmo tanto para a sociedade quanto para a escola. O que diferencia um do outro são os espaços de inserção: sociedade como um todo e escola em particular.

Ainda sobre o conceito de inclusão, você, na condição de educador, deve sempre se preocupar com a necessidade de compreender as mudanças que são necessárias para a inserção e atuação do sujeito, seja no mundo produtivo, seja nas escolas. Na escola, por exemplo, os velhos paradigmas de construção do conhecimento – objeto do trabalho da educação escolar – estão passando por nova reinterpretação e nesse processo de mudança fica evidenciado que para compreender o mundo hoje, não basta dominar apenas o saber científico, mas implica também estabelecer relações de valores e sentimentos.

Dessa maneira, você percebe, então, que o conceito de educação inclusiva evidencia a construção de uma escola unitária para todos que, em vez de focalizar a deficiência da pessoa, enfatiza o processo pedagógico e a escola, bem como as formas, condições e situações de aprendizagem. Em vez de procurar no estudante a origem de um problema, buscamos pelo tipo de resposta educativa e de recursos e apoios que a escola tem que proporcionar a todos para que obtenham sucesso na aprendizagem escolar.

Nesse sentido, dá para entender que inclusão escolar é, portanto, uma escola para todos aqueles que se encontram à margem do sistema educacional, independentemente de idade, gênero, etnia, condição econômica ou social, condição física ou mental. E, como necessidades especiais, entende-se como aquelas relacionadas às condições, disfunções, limitações ou deficiências. De acordo com Sassaki (2007, p. 1) “[...] nem todas as pessoas com necessidades especiais têm deficiência. As necessidades especiais são decorrentes de condições atípicas como, por exemplo, [...] experiências de vida marcantes”. No caso dos estudantes, sujeitos do PROEJA, essas condições são resultantes de processos sociais e escolares excludentes vividos pelos jovens e adultos brasileiros em seus contextos de vida.

O paradigma da inclusão escolar vislumbra para a escola o desafio de ajustar-se para atender a diversidade de seus estudantes.



Constituição federal
como garantia do
direito à educação

Fonte 1: <http://vejano-mapa.net.br/palacio-do-planalto-brasilia>

Fonte 2: <http://www.ktsm.com/news/adhd-medications-increasingly-popular-college-students>



EJA: uma questão de direito

Como você sabe, no Brasil, a Constituição de 1988, assim como a segunda Lei de Diretrizes e Bases – Lei nº 9.394/96, destaca a importância e urgência de promover a inclusão educacional como elemento formador da nacionalidade. Por isso, o movimento pelo ensino integrado da EJA e do PROEJA constitui em

Gadotti (2005) alerta que a EJA não é uma questão de solidariedade. É uma questão de direito.

uma possibilidade objetiva dessa inclusão, de elevação do nível de escolaridade do trabalhador brasileiro e como forma de recuperar o tempo perdido daqueles que, por diferentes motivos, foram excluídos da escola.

Diante disso, sabemos que o direito à educação, com o acesso e a permanência na escola, é garantido por lei. O § 1º do Art. 37 da LDB vigente explicita que: “Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado [...]” (BRASIL, 1996).

Frente a isso, Gadotti (2005, p. 40) alerta que a EJA “(...) não é uma questão de solidariedade. É uma questão de direito”. E como direito, essa inclusão do jovem e do adulto na escola “(...) precisa ser acompanhada de uma nova qualidade, não uma qualidade formal, mas uma qualidade social e política”.

Desse modo, a qualidade social e política para a EJA, então, pode ser entendida como: uma escola que atenda aos anseios e às necessidades de aprendizagens dos jovens e adultos, num tempo e espaço adequados às suas peculiaridades e, com a oferta de uma educação não mais compensatória, nem desvinculada de suas experiências de vida e de trabalho.

Inclusão na EJA do PROEJA

É importante destacar que os conhecimentos científico e tecnológico integrados à cultura e ao trabalho, ênfase dada pelo Ensino Médio Integrado - se constitui em estratégia para a competitividade impulsionada pela inovação e a multiplicidade de tarefas exigidas pelo mundo do trabalho, característica da acumulação flexível conceituada por Harvey (1992, p. 140) como sendo

o regime de acumulação que, confrontando-se com a rigidez do fordismo, apoia-se na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados, dos produtos e dos padrões de consumo. Esta flexibilização demanda novas formas de disciplinamento dos agentes econômicos e políticos.

Nesse novo disciplinamento dos agentes econômicos e políticos resurge, então, o ensino médio integrado à educação profissional com o diferencial da inclusão da EJA nessa forma de oferta educacional, antes destinada, apenas, ao ensino médio regular.

Assim, para formar os trabalhadores da EJA e do PROEJA em profissionais flexíveis, seja numa perspectiva cognitiva, seja ética, a formação se dá necessariamente pela mediação da educação geral (Kuenzer, 2007), mas de forma diferenciada da educação integrada para os alunos do ensino médio regular. É, portanto, por essa forma diferenciada por origem de classe, que os jovens e adultos que vivem do trabalho adquirem conhecimentos gerais que lhes permitirão exercer e aceitar múltiplas tarefas no processo de produção flexível.

Ainda, segundo Kuenzer (2007), para formar um trabalhador autônomo e crítico apto a desenvolver múltiplas tarefas, é necessário exercer trabalhos de natureza simplificada, repetitiva e fragmentada, para os quais basta um rápido treinamento, a partir de alguns fundamentos da educação geral. Isso significa a não necessidade do acesso à educação básica completa. Ser flexível, para estes trabalhadores significa, então, adaptar-se ao movimento de um mercado que inclui e ao mesmo tempo exclui, segundo as necessidades do regime de produção.

É importante lembrar que o ensino integrado tem como finalidade superar a dualidade histórica existente na educação brasileira entre teoria e prática e formação geral e técnica. Essa dualidade não aconteceu e/ou acontece por acaso. Ela é resultado da separação entre a educação oferecida aos filhos das classes mais favorecidas e aquela permitida aos filhos dos trabalhadores (CIAVATTA, 2005). E você, como educador(a) da EJA ou do PROEJA, tem também responsabilidade para que a inclusão na escola não se torne exclusão escolar, mesmo considerando que essa modalidade de educação, por sua própria natureza, possa contribuir para a exclusão escolar dos trabalhadores.

Quem vivenciou a prática do PROEJA sabe que há dificuldades administrativas e pedagógicas em diferenciar e utilizar recursos que não sejam do ensino regular, no enfrentamento das dificuldades de aprendizagem dos estudantes do PROEJA. Isso impõe que o professor busque fundamentos teóricos e metodológicos tanto da EJA quanto da educação inclusiva, para que possa melhor adequar a sua forma de agir na escola e na sala de aula.

O educador Paulo Freire propõe transformações na escola, na sala de aula e no agir do professor.

Fonte: <http://profomar.wordpress.com/category/alfabetizacao/>



Por isso, o professor do PROEJA deve ter consciência de que essa modalidade de educação precisa perder a marca característica de política compensatória, passando a ser concebida no educar para os valores do mundo social, do trabalho e dos valores humanos. Mas, para que isso ocorra, algumas atitudes precisam ser repensadas e novas posturas devem ser assumidas pelo Estado, pela escola e pelos professores.

Freire (1992, p.13) nos diz que “uma educação só é (...) humanista se, ao invés de reforçar os mitos com os quais se pretende manter o homem desumanizado, esforçar-se no sentido da desocultação da realidade.” Isso só acontece, segundo o autor, se o ser humano for capaz de transformar a realidade na qual está inserida.

Assim, a desocultação na perspectiva freireana da realidade escolar pressupõe transformação na escola e na sala de aula e no agir do professor. Para isso, exigem-se outras práticas educativas, diferenciadas do ensino regular; currículos menos rígidos; metodologias adequadas ao estudante da EJA e posturas acolhedoras por parte de todos que estão inseridos no processo educativo escolar.

Você já percebeu que não é justo oferecer uma educação nos moldes do ensino regular para um público com situação de vida extremamente diferenciada economicamente daqueles que detêm os meios de produção como é o caso do estudante da EJA e do PROEJA.

O Educador da EJA ou do PROEJA, antes de tudo, precisa conhecer o estudante da EJA na sua especificidade. Vale a pena se interrogar sobre quem é o indivíduo que frequenta a EJA e o PROEJA. Oliveira (2001, p. 18) nos dá algumas pistas sobre quem é esse sujeito. Para o autor, esse estudante é

o adulto que está inserido no mundo do trabalho e nas relações interpessoais e que traz consigo sua história de vida e de experiências. Traz também conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo externo, sobre si mesmo e sobre as outras pessoas.

Em relação à sua inserção nas situações de aprendizagem, o jovem e o adulto trazem consigo também diferentes habilidades e dificuldades no que se refere ao aprender e carregam consigo uma história escolar anterior permeada por desistências, fracassos e insucessos.

Diante dessa realidade, alguns estudantes chegam à escola com a autoestima abalada, desacreditados de que a construção de outra realidade é possível. Aliado a tudo isso, o jovem e o adulto ainda têm que conviver com um contexto socioeconômico extremamente perverso. Arroyo (2005, p. 22-23) destaca:

Quanto mais se avança na configuração da juventude e da vida adulta teremos mais elementos para configurar a especificidade da EJA, a começar por superar visões restritivas que tão negativamente a marcaram.

Em função das especificidades dos sujeitos da EJA (jovens, adultos, terceira idade, trabalhadores, população do campo, mulheres, negros, pessoas com necessidades educacionais especiais, entre outros), a superação das estruturas rígidas de tempo e espaço presentes na escola e na sala de aula é um aspecto fundamental a ser pensado e reconstruído para o atendimento dessa clientela (ARROYO, 2004).

Ainda é necessário o adequado acompanhamento sistemático de todo o processo educativo da escola na perspectiva do acolhimento, da permanência e do sucesso escolar. Dos demais profissionais da educação, espera-se muita sensibilidade para a realidade dos estudantes da EJA e do PROEJA.

Como você sabe, a escola pública brasileira, da qual os jovens e adultos da EJA têm ou tiveram acesso, não consegue garantir uma formação humana integral, que permita a esses sujeitos darem continuidade a seus estudos em nível superior. Essa escola pública também não oferece formação profissional que lhes permita inserção no mundo do trabalho. O ensino integrado, segundo Ciavatta (2005, p. 85),

[...] coloca em pauta uma concepção de educação que está em disputa permanente na história da educação brasileira: educar a todos ou a uma minoria, supostamente, mais apta ao conhecimento? A uns e a outros que tipo de educação deve ser dada de modo a atender às necessidades da sociedade?

Consciente disso, o Ministério da Educação tem como uma de suas metas prioritárias assegurar a todos os brasileiros de 15 anos e mais, que não tiveram acesso à escola ou dela foram excluídos precocemente, o ingresso, a permanência e a conclusão da educação básica de qualidade.

Portanto, se a educação básica pode ser integrada à educação profissional na modalidade EJA, desde que respeitada sua especificidade, na verdade, os jovens e adultos e, conseqüentemente, o Brasil serão duplamente beneficiados. Os jovens com uma educação integral e a elevação do nível de sua escolaridade e os adultos com mão de obra qualificada em nível técnico.



Hora de praticar!

1. Para a realização desta tarefa, você precisa ler o texto de Acácia Kuenzer intitulado: Da Dualidade Assumida à Dualidade Negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. In: **EDUCAÇÃO & SOCIEDADE**. Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p.1153-1178, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101>. Acesso em: 15 mar. 2014.

A partir dessa leitura, você deve elaborar um texto de, no máximo, duas laudas explicando a relação que a autora faz entre inclusão e exclusão.

2. Para a realização desta atividade, será necessário que você faça uma leitura com muita atenção do Documento Base do PROEJA e selecione 03 diretrizes da EJA. Em seguida, elabore comentários, destacando se há coerência e/ou diferença entre elas.

Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf.> Acesso em: 01 mar. 2014.



Hora de pesquisar!

Leituras obrigatórias

- BRASIL/MEC/SEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica** de 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task>. Acesso em: 01 mar. 2014.
- BRASIL. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos: Ensino Médio/Técnico – PROEJA**. Documento Base Brasília, 2006.



Referências

ARROYO, M. G. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidades públicas. In: SOARES, L. et al. **Diálogos da educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **PROEJA, (Programação Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos) Documento Base**. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (2007).

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil**: Brasília. Congresso Nacional, 5 de outubro 1988.

_____. Congresso Nacional. **Lei Federal nº 9.394. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, Congresso Nacional, 20 de dezembro de 1996.

_____. Congresso Nacional. **Decreto nº 5.478 de 24 de junho de 2005..** Revogado pelo Decreto nº 5.840 de 13 de julho de 2006. Brasília, Congresso Nacional, 2006.

MEC, Ministério da Educação e Cultura. **Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006**; Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, Brasília, 2006.

_____. **Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, 2006.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.) **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos. V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, Hamburgo, 1997. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educacao/declaracao-de-hamburgo-sobre-educacao-de-adult..> Acesso em: 01 mar. 2014.

FREIRE, Paulo. Papel da educação na humanização. In: **Revista da Faeeba**. Universidade da Bahia, Faculdade de Educação do Estado da Bahia, ano 1, n. 1, (jan / jan, 1992), Salvador: UNEB, 1992.

GADOTTI, M. A educação de jovens e adultos não é uma questão de solidariedade. É uma questão de direito. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.) **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1992. 349p.

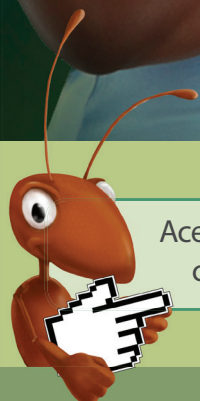
KUENZER, Acacia Zeneida. Da Dualidade Assumida à Dualidade Negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. In: **EDUCAÇÃO & SOCIEDADE**. Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1153-1178, out. 2007. Disponível em: <https://www.google.com.br/#q=HARVEY%2C+D.+A+condi%C3%A7%C3%A3o+p%C3%B3smoderna+.+S%C3%A3o+Paulo%3A+Loyola%2C+1992.+349p>. Acesso em: 15 mar. 2014.

OLIVEIRA, M. K. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: RIBEIRO, V. M. (org.). **Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras**. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

SASSAKI, R. K.. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: Editora WVA, 1997.

Módulo 3 | Disciplina 2

GESTÃO DEMOCRÁTICA



Acesse o conteúdo interativo e
complemente seus estudos.

Monik de Oliveira Lopes Neves



Apresentação da disciplina

Olá, caro aluno!

Como você já deve ter notado, em nosso cotidiano profissional somos constantemente estimulados e/ou convocados à participação. Participar na elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola; do Conselho Escolar; do Conselho Fiscal. Instaura-se nos discursos da mídia, dos gestores escolares, da sociedade em geral, uma tendência em sugerir que o sucesso das políticas sociais, sejam elas de educação, de saúde, de segurança ou qualquer outra, depende da participação da sociedade.

Ainda que, em nosso município ou escola a participação efetiva não aconteça, os diversos mecanismos de participação, no mínimo, “pairam” como instrumentos postos, “implantados” no interior das instituições em geral e da escola em particular e evocam a possibilidade de uma gestão democrático-participativa. Ou seja, como prática ou como ficção, a gestão democrática da educação está presente no interior das escolas públicas brasileiras, o que nos impõe a necessidade de compreendermos esse paradigma e seus significados.

Com essa finalidade, abordaremos aspectos econômicos, políticos, sociais e culturais que se relacionam com a construção da gestão democrática. Sabemos que essa não é uma abordagem comum quando se estuda sobre o tema, mas compreendemos que simplificar a abordagem, reduzindo-a apenas aos fenômenos aparentes, não possibilita uma satisfatória compreensão crítica.

Por isso, nosso convite a você é que estudemos sobre a temática de modo a compreender os fatos, fatores, interesses e atores envolvidos na construção desse paradigma, para, assim, obtermos elementos para analisarmos as contradições cotidianas no que se refere à distância entre as intenções anunciadas e as práticas realizadas no que diz respeito à gestão democrática da educação.

Monik de Oliveira Lopes Neves

Mestre em Educação pela UFRN, onde também se graduou em Pedagogia. Atua como docente no IFRN.



UNIDADE

1

REORGANIZAÇÃO DO CAPITALISMO: TRANSFORMAÇÕES NO MUNDO DO TRABALHO, NOS PARADIGMAS ADMINISTRATIVOS E NA GESTÃO DA EDUCAÇÃO





Apresentação

Bem-vindo(a)!

Esta é nossa primeira unidade. Iremos inicialmente estudar sobre a gestão democrática da educação buscando conhecer aspectos econômicos, políticos e sociais que influenciaram na construção desse paradigma. Inicialmente nossa abordagem será macroestrutural, tendo em vista que precisaremos considerar as mudanças no mundo do trabalho; as mudanças no papel do Estado e as mudanças no modo de administração das políticas públicas. Ou seja, nesta unidade você está convidado a pensar sobre a gestão democrática de modo a relacionar a esfera local (municipal e escolar) com a esfera macroeconômica e política. Essa abordagem deve possibilitar compreendermos melhor as contradições do cotidiano, no que se refere às intenções anunciadas e às práticas efetivadas.



Objetivos

Ao final desta unidade, esperamos que você:

- compreenda os diferentes aspectos econômicos, políticos, sociais e organizacionais que se relacionam com o processo de gestão democrática da educação;
- conheça as mudanças no papel do Estado e suas relações com o paradigma da gestão democrática;
- conheça as mudanças no mundo do trabalho e suas relações com o paradigma da gestão democrática;
- compreenda as mudanças organizacionais que influenciaram na construção do paradigma da gestão democrática.



Fundamentação teórica

O que é gestão democrática da educação? Quais fatos históricos, interesses, atores e objetivos perpassam esse paradigma? Possivelmente você responde a essas questões associando gestão democrática com eleição de diretores (gestores); ou com a participação dos usuários das escolas em Conselhos Escolares. Talvez associe, ainda, a elaboração coletiva do projeto político-pedagógico da escola.

Nossa experiência e pesquisas têm demonstrado que, ao serem indagadas sobre essa questão, as pessoas não as associam aos aspectos para além da escola. Geralmente as pessoas perdem de vista, por exemplo, que vem ocorrendo a participação de representantes municipais e estaduais na elaboração do Plano Nacional de Educação; a participação de conselheiros municipais em Conselhos do FUNDEB (Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica); e, ainda, a participação da comunidade em Conselhos Municipais de fiscalização da merenda escolar. Há uma tendência para não identificarmos que o princípio da gestão democrática da educação abrange não só a escola, mas toda a política nacional de educação.

E se eu disser que a gestão democrática da educação relaciona-se com o processo de MODERNIZAÇÃO DA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA e com a necessidade do Estado em diminuir gastos ao mesmo tempo em que, supostamente, melhora os resultados obtidos? Que em sua origem essa MODERNIZAÇÃO está relacionada com o processo de transformação no mundo do trabalho, o que você pensaria? Mas o que será que isso significa?

Para compreendermos melhor, vamos por partes: primeiro vamos considerar as mudanças implicadas no processo de globalização e as mudanças no papel do Estado; depois, as mudanças no mundo do trabalho, e, por último, as transformações nas teorias da administração.

Caminhemos juntos na construção dessa compreensão!



▲ O princípio da gestão democrática da educação é muito abrangente.

Fonte: <http://www.ena-brasil.sc.gov.br/noticias/noticia/140-Vagas-limitadas-no-curso-Formacao-de-Moderadores->

Processo de globalização e as mudanças no papel do Estado

No contexto da modernização capitalista, impulsionada pela revolução tecnológica, pela descoberta da microeletrônica, da microbiologia e da energia termonuclear, aconteceram transformações estruturais e complexas em todos os campos sociais. Essas, por sua vez, reestruturaram os modos de produção, o mundo do trabalho, os hábitos de consumo e as representações sociais.

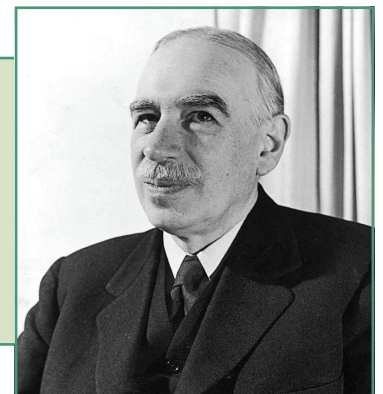
No setor público, a reestruturação se deu no decorrer da década de 1980. Foi impulsionada pela Grã-Bretanha, sob o comando de Margareth Thatcher, teve como pressuposto a gestão empresarial e estendeu-se a vários países como Alemanha, França, Inglaterra e Estados Unidos.

Veja um pouco da história sobre essa transição!

Durante o período denominado de Keynesianismo ou Estado de bem-estar social (1945 a 1973), acreditava-se que o papel do Estado, articulado aos mercados, deveria ser o de realizar o planejamento macroeconômico e elaborar políticas de distribuição de renda e empregos. Ou seja, “o Estado deveria promover distribuição de renda e gasto público a fim de compensar a tendência ao subconsumismo do sistema capitalista” (LIMA, 2001, p. 31).

Fonte: <http://appletree.weebly.com/john-maynard-keynes.html>

M. Keynes (1883-1946) foi o principal teórico do Estado de bem-estar social, também chamado de Keynesianismo. Suas ideias orientaram o crescimento do capitalismo da Segunda Guerra Mundial até a primeira metade da década de 1970, quando então, começa a esgotar-se.





▲
O Estado exercia um papel central de mediar/articular o desenvolvimento.

Fonte: [http://www.thetelegram.com/Provincial-News/2013-10-17/article-3432518/NB%3A-New-Brunswick-releases-financials-showing-\\$508M-deficit-last-year/1](http://www.thetelegram.com/Provincial-News/2013-10-17/article-3432518/NB%3A-New-Brunswick-releases-financials-showing-$508M-deficit-last-year/1)

As teses neoliberais foram consideradas por governos do capitalismo central como um caminho viável para a saída da crise econômica

No âmbito da educação, acreditava-se que, ao universalizar o ensino público, seria possível estabelecer as condições de uma sociedade moderna, científica, industrial e plenamente desenvolvida.

A partir da década de 1970, por ocasião da crise econômica e da governabilidade, iniciada em 1973, que ficou conhecida como Crise do Petróleo, as teses neoliberais foram consideradas por governos do capitalismo central – a exemplo de Inglaterra e Estados Unidos – como um caminho viável para a saída da crise econômica.

Segundo Abrúcio (1997), nesse contexto os contribuintes se mostravam insatisfeitos com a falta de relação entre o aumento dos tributos e a qualidade dos serviços oferecidos; havia uma sobrecarga de serviços e poucos recursos em decorrência da Segunda Guerra Mundial. O governo tinha dificuldade para resolver seus problemas e passava pelo processo de diminuição do seu poder, sua credibilidade foi extremamente afetada, impondo-se a necessidade de uma reforma ampla.

Os neoliberais acusavam o Estado pela crise, argumentando, primeiro, que o Estado gastava muito, cobrava muito imposto e inviabilizava o funcionamento do mercado; segundo, que os impostos cobrados eram injustos, tendo em vista serem ineficientes os serviços prestados à sociedade. Baseados nesses argumentos, portanto, defendiam tanto a diminuição do poder Estatal quanto a reforma de sua estrutura.

As bases teóricas da concepção neoliberal foram escritas nos anos quarenta por Friedrich Von Hayek, no seu livro intitulado Caminho da Servidão. Sua escalada, entretanto, aconteceu na década de 1970, quando serviram para orientar a Inglaterra, sob o comando de Margareth Thatcher, e os Estados Unidos, sob o comando de Ronald Reagan.

Propunham um estado enxuto, mínimo, que transferisse gradativamente para a iniciativa privada o papel de distribuição de renda, redirecionando a produção de bens e serviços do setor público para o privado. Para tanto, os teóricos neoliberais sugeriram várias estratégias. De acordo com Libâneo, (2012) essas estratégias, amplamente apoiadas pelas corporações transnacionais, foram eficazmente implementadas em quase todo o Globo.

Dentre as diretrizes neoliberais que deveriam ser seguidas por todos os países, destacavam-se:

- a desregulamentação estatal e privatização de bens e serviços;
- a abertura externa do mercado;
- a liberação de preços;
- a prevalência da iniciativa privada;
- a redução de despesas e *déficit* público;
- a flexibilização das relações trabalhistas;
- a desformalização e informalização no mercado de trabalho;
- a redução de programas e benefícios sociais;
- a supressão dos direitos sociais;
- a adoção de programas de descentralização e privatização;
- a cobrança de serviços públicos e mercantilização dos serviços sociais;
- a queda do salário real;
- o enfraquecimento dos sindicatos e representações dos trabalhadores.

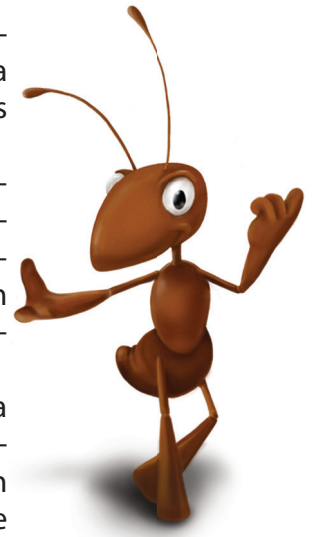
No âmbito da gestão pública, as diretrizes propunham implementar reformas que, de acordo com Bresser-Pereira (2006), buscavam promover a disseminação de uma cultura baseada nos custos e no valor dos recursos públicos e a flexibilização legal da administração pública (...), de modo a implantar sistemas conduzidos por estratégias semelhantes às utilizadas no setor privado.

O objetivo, segundo o autor, era passar da administração baseada no controle passo a passo de normas e procedimentos para um modelo baseado na avaliação dos resultados, e, assim, promover uma cultura organizacional mais consciente dos gastos, comprometida com o aumento na eficiência das políticas. Em outras palavras, seria necessário modificar hábitos institucionais, rotinas, culturas, comportamentos.

Em relação à América Latina, a primeira geração de reformas, ou a reforma de Estado, esteve voltada para o mercado e foi marcada pela privatização e liberalização visando atender ao ajuste fiscal. Uma vez que não se alcançou um bom desempenho quanto ao desenvolvimento econômico da região, fez-se necessário ir além das reformas estruturais e realizar uma reforma na administração das instituições públicas, a fim de tornar o aparato estatal menos burocrático, mais eficiente na realização de suas tarefas e mais efetivo ao enfrentar os desafios da globalização.

No Brasil, para promover a ampliação desse conceito de público, as funções que poderiam ser realizadas pelos governos subnacionais foram descentralizadas. E, nas atividades que permaneceram a cargo do Governo Central, a administração se baseou na desconcentração organizacional, na delegação de funções para agências descentralizadas ou para organizações públicas não-estatais.

Essas estratégias/ações nortearam a Reforma do Estado brasileiro na década de 1990, iniciada no Governo do Presidente Fernando Collor de Melo, seguido do Presidente Itamar Franco e foi aprofundada no governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso. Seu governo promoveu uma nova forma de organização do Estado, a fim de modernizá-lo, tornando-o mais ágil, flexível e coerente com o ideário neoliberal.



Em função dessas reformas, atrelou-se a descentralização ou flexibilização à ideia de democratização. Conforme Nogueira (2005), só seriam considerados democráticos os entes e espaços descentralizados, isto é, capacitados para assumir encargos antes centralizados, com a expectativa de que viessem a colocar nos eixos, tanto o aumento unilateral do poder das instâncias subnacionais, quanto o enfraquecimento das instâncias centrais.

No âmbito da educação, a Reforma Neoliberal - que teve como marco a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em Março de 1990 - traduziu-se em reformas na educação. Dentre as repercussões dessas reformas, Souza (2001) destaca:

- a prioridade sobre a educação básica;
- a centralidade da gestão educacional e escolar;
- a busca da eficiência e qualidade, como eixo da reforma educativa;
- a descentralização e autonomia às instituições escolares;
- a participação da comunidade nos assuntos escolares;
- o impulso para participação do setor privado nas instituições públicas;
- a definição de políticas e prioridades baseadas em análises econômicas.

No geral, recomenda-se que as escolas sejam semelhantes às empresas, pautando sua gestão e atividades por rendimento, desempenho e produtividade.

Para pensarmos um pouco

- Como o Estado pode ser semelhante às empresas? Em que aspectos?
- Como as empresas devem ser?



Taylorismo, administração científica e gestão da educação

Taylorismo

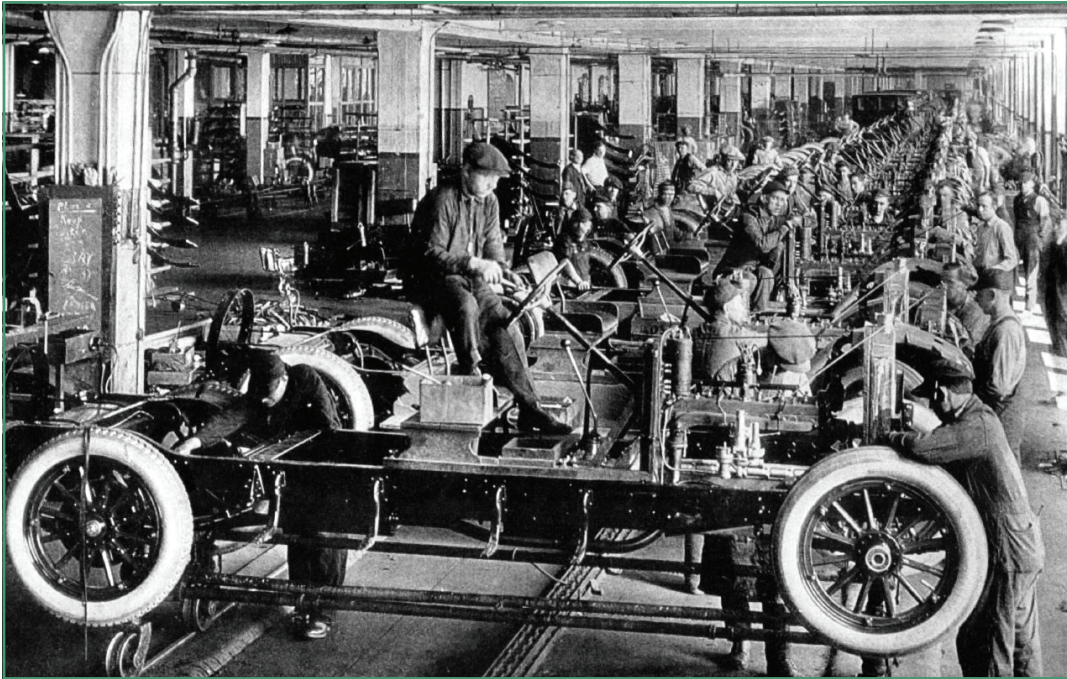
SAIBA MAIS

Segunda Revolução Industrial

Período cujo desenvolvimento econômico foi marcado pelas descobertas do aço, do petróleo, da energia elétrica, da indústria química, pelo desenvolvimento da comunicação e dos meios de transportes mais ágeis.

A partir da segunda metade do século XIX, até meados do século XX, período de expansão da industrialização, também denominado de Segunda Revolução Industrial, predominou no mundo do trabalho a produção Taylor-fordista.

Estruturava-se a sociedade do consumo, estimulada por uma indústria que produzia em larga escala e que, acreditando no desenvolvimento econômico pela via do mercado, estimulava a aquisição de bens de consumo num ciclo 'virtuoso': consumo-produção-desenvolvimento. As unidades de produção concentravam grande número de trabalhadores (operários), o que contribuía para a configuração da sociedade do pleno emprego (emprego estável, vínculos empregatícios com alguma segurança para o trabalhador).



◀ Período de expansão da industrialização

Fonte: <https://fernandonogueiracosta.wordpress.com/2014/08/12/transicao-entre-modos-de-producao/>

Com tecnologia de base eletromecânica, rigidamente organizada, essas unidades estabeleceram o trabalho automatizado, com ritmo e produtividade impostos pelas máquinas e pela unidade produtiva, esta última representada pelos supervisores do trabalho (o que hoje corresponderia aos gerentes). A lucratividade dessas unidades produtivas (indústrias, pequenas ou grandes fábricas) dependia, em grande medida, do controle do trabalho.

Como características centrais do processo de trabalho nesse período, destacam-se: a forte separação entre concepção e execução do trabalho, assim como o forte controle do tempo, a disciplina e a fiscalização dos trabalhadores do chão das fábricas. A divisão entre concepção e execução produziu a existência de dois tipos de trabalhadores: os que detinham o conhecimento sobre o processo de trabalho, desde suas bases técnico-científicas, até as estratégias de controle do trabalho dos demais; e os que executavam tarefas parciais e mecânicas na linha de produção.

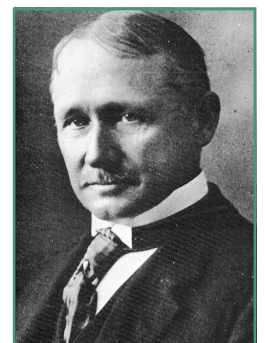
A divisão entre concepção e execução produziu a existência de dois tipos de trabalhadores: os que detinham o conhecimento sobre o processo de trabalho e os que executavam tarefas parciais e mecânicas na linha de produção

Taylorismo e a administração científica

A teoria administrativa do século XX desenvolveu-se a partir de três escolas: a clássica, a psicossocial e a contemporânea. Dentre as concepções clássicas, estão a científica, de Frederick Taylor; a administração geral, de Henri Fayol e administração burocrática, de Max Weber.

Consolidadas no contexto da Segunda Revolução Industrial, ainda hoje mantêm seus princípios fortemente presentes nas práticas administrativas (HORA, 1994).

A concepção científica de Frederick Taylor preocupou-se com o controle e a racionalização do trabalho e estabeleceu, como essencial para a gerência, o controle do trabalho por um gerente ou supervisor responsável pelo planejamento

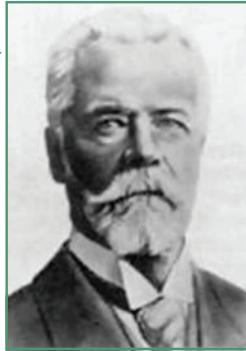


▲ Frederick Taylor

Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Frederick_Taylor

Henri Fayol ▶

Fonte: http://teoria-administrativafayol.blogspot.com.br/2013/10/henry-fayol_18.html



e pelo controle das atividades.

A escola clássica, atribuída a Henri Fayol, trouxe para o cenário da gerência os princípios da divisão do trabalho, autoridade, unidade de comando, disciplina, unidade de direção, subordinação de interesses individuais aos interesses gerais, remuneração, centralização, hierarquia, ordem, equidade, estabilidade no quadro de pessoal, iniciativa, espírito de solidariedade e lealdade e constitui um dos modelos da estrutura capitalista (HORA, 1994).

Por fim, a administração burocrática, de Max Weber, reforçou a separação entre planejamento e execução, trabalho manual e intelectual e intensificou a dominação do capital sobre o trabalho.



▲ Max Weber

Fonte: <http://marlong-love.blogspot.com.br/2010/12/dominacion-tradicional.html>

Para pensarmos um pouco

- De que modo a educação e a escola foi/é afetada pelo taylorismo?
- Quais relações podemos estabelecer entre o taylorismo e a gestão da educação?



Administração científica e gestão da educação

Em função da sociedade que se estruturou nesse período, fortemente hierarquizada, na qual operários e capitalistas (proprietários dos meios de produção)

tinham papéis bem definidos e específicos, a dualidade educacional se consolidou e aprofundou. Fazia-se necessário uma escola com currículo voltado para Humanidades, Ciências e Artes, destinada às classes dirigentes; assim como uma escola com currículo voltado para o disciplinamento e treino da acuidade visual, força física e habilidades psicomotoras, destinadas aos trabalhadores braçais (ao operariado industrial).

As habilidades requeridas aos responsáveis pela execução de tarefas se consolidaram em escolas com bases

hierarquizadas e rígidas, por meio de regras disciplinares rígidas, da repetição, do controle do tempo, da hierarquização do currículo, da fragmentação e da compartimentalização do saber, das estratégias de premiação e da punição. Ou, conforme Kuenzer (2005), essas habilidades podiam ser identificadas:

- em tendências pedagógicas que ora privilegiavam a racionalidade for-



▲ Escolas com bases hierarquizadas e rígidas

Fonte: <http://democratizandoosaber.blogspot.com.br/2011/05/educacao-em-tempos-atras-como-era.html>

mal, ora a racionalidade técnica, mas sempre baseada na cisão pensamento e ação;

- na ação pedagógica ora centrada nos conteúdos, ora nas atividades, sem contemplar a relação entre aluno e conhecimento de modo a não favorecer o domínio intelectual das práticas sociais e produtivas;
- na utilização excessiva de métodos expositivos, combinados com cópias e questionários, uma vez que a memorização, articulada ao disciplinamento, eram habilidades requeridas;
- na fragmentação curricular;
- nas estratégias de formação de professores, que se baseavam em treiná-los para executar planejamentos realizados por outrem;
- na cisão entre os que pensavam o currículo e os que ministravam as aulas baseadas nesse currículo.

A gestão escolar, baseada na administração científica (burocrática), teve/tem como centro a figura do diretor, guardião e gerente de decisões tomadas no órgão central. Seu trabalho consiste em repassar informações, controlar, supervisionar, dirigir a escola, de acordo com as normas propostas pelo sistema de ensino. As ações são orientadas pelo princípio da linearidade, racionalidade limitada, da influência estabelecida de fora para dentro, da fragmentação e imposições de modelos que deveriam ser aceitos pelos usuários da escola (LUCK,2000).

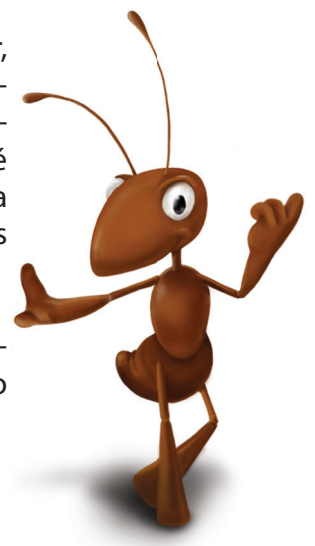
São pressupostos desse modelo as percepções de que a realidade é regular, estável e permanente; o entendimento de que o ambiente de trabalho e o comportamento humano são previsíveis e passíveis de serem controlados por normas e regulamentos; a compreensão de que a melhor maneira de administrar é fragmentar o trabalho em funções; a prevalência da técnica e objetividade para o sucesso do trabalho, e, por fim, o entendimento de que professores e alunos devem ser cativos aos modelos administrativos adotados.

Os pilares da sociedade, trabalho e escola taylorfordista, por volta de meados da década de 1960, começaram a sofrer transformações. Vejamos um pouco sobre o processo e princípios dessa transformação. **Vamos em frente!**

Toyotismo, gerencialismo e gestão da educação

O desenvolvimento científico-tecnológico – considerado como deflagrador da Terceira Revolução Industrial - contribuiu para a produção automática, autocontrolável e autoajustável, mediante processos informatizados e robotizados por meio de sistemas eletrônicos. Possibilitou, portanto, a substituição de milhares de trabalhadores na agricultura, na indústria, no setor de serviço e no comércio.

Ocorreu nesse cenário o desenvolvimento de novos setores de produção, novos materiais, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e inovação comercial, tecnológica e organizacional. As inovações organizacionais do trabalho se basearam no ideal Toyotista e trouxeram consigo a necessidade de flexibilização dos processos de trabalho, do mercado de traba-



Desenvolvimento de
tecnologias de base
flexível.

Fonte: <http://supplychainclub.byu.edu/wanted-1-4-million-new-supply-chain-workers-by-2018/>



lho, dos produtos e hábitos de consumo.

Um dos principais deflagradores dessa mudança, de acordo com Antunes (2001), teria sido a necessidade de o capital se contrapor aos “boicotes” dos trabalhadores: greves, paralisações, faltas no trabalho, apatia e ritmo inadequado na produção. De acordo com o autor, esse fator, associado ao desenvolvimento de tecnologias de base flexível, possibilitou ao capital ampliar gradativamente sua dependência da força de trabalho, gerando, portanto, um alto nível de desemprego.

O alto nível de desemprego, ou desemprego estrutural, por sua vez, concorrerá para que o trabalho torne-se cada vez mais escasso, e criará um paradoxo: por um lado, as demandas por elevação da qualificação do trabalhador, para acompanhar a base científico-tecnológica microeletrônica automatizada; por outro lado, o desemprego, a redução do emprego formal, o trabalho de tempo parcial, temporário ou subcontratado e políticas salariais flexíveis, atreladas à produtividade e/ou ao cumprimento de metas.

A dinâmica e os mecanismos empresariais desenvolvidos impõem que todos devem competir não só por uma vaga de emprego, mas também devem competir por melhores colocações

Desenha-se um cenário extremamente competitivo, um mercado de trabalho difícil, desanimador e crescentemente desigual. Essas transformações irão caracterizar a transição da sociedade do pleno emprego para a sociedade do desemprego estrutural. A dinâmica e os mecanismos empresariais desenvolvidos impõem que todos devem competir não só por uma vaga de emprego - buscando individualmente melhor qualificação - mas também devem competir por melhores colocações, que inclui melhor tipo de vínculo e melhores salários.

A competição acirrada, tanto no mundo do trabalho quanto no interior das empresas, ocasiona outra importante mudança social: o enfraquecimento da oposição dos trabalhadores aos diferentes níveis e formas de exploração do trabalho. A competição fragiliza os laços de solidariedade entre os trabalhadores, assim como os sindicatos e instâncias de representação dos seus



◀ A competição fragiliza os laços de solidariedade entre os trabalhadores.

Fonte: <http://oglobo.globo.com/fotos/2008/02/20/?p=2>

direitos. Sobrepõe-se o individualismo e a autoimagem dos trabalhadores como colaboradores, empreendedores individuais e/ou consumidores (ANTUNES, 2001).

Outro aspecto do trabalho toyotista, desta vez mais relacionado ao modo de produzir propriamente dito, diz respeito à substituição das linhas por células de produção. Nesse modo de produzir, o trabalhador deve participar desde o planejamento até o controle de qualidade, por isso serão exigidas dele novas competências e capacidades intelectuais, como, por exemplo: comunicação adequada, por intermédio de novas linguagens tecnológicas; autonomia intelectual para resolver problemas utilizando métodos científicos; autonomia moral e posicionamento ético para comprometer-se com o trabalho com responsabilidade, crítica e criatividade (KUENZER, 2005).

Um princípio norteador das células de produção é a participação. Compreende-se que a eficiência do trabalho será maior se o controle do tempo e dos movimentos, antes realizado de modo externo, for internalizado. De que modo? Por meio da participação do trabalhador em todas as etapas do processo produtivo, desde seu planejamento até o controle dos resultados (avaliação).

Na concepção de Pelbart (2003), essa “nova” forma de organização do trabalho, assim como esse novo perfil exigido de sua mão de obra, requisita dos trabalhadores muito mais que o trabalho mecânico ou a compartimentalização solitária. Afirma:

É a alma do trabalhador que é posta para trabalhar, não mais o corpo que apenas lhe serve de suporte. (...) O que se requer de cada um é sua força de invenção, e a força-invenção dos cérebros em rede se torna tendencialmente, na economia atual, a principal fonte de valor. (...) Agora sua inteligência, sua ciência, sua imaginação, isto é, sua própria vida passa a ser fonte de valor (PELBART, 2003, p. 24).

As novas estratégias objetivam que os trabalhadores se envolvam de tal modo nas atividades das empresas que se sintam responsáveis pelo seu sucesso ou fracasso. Os pressupostos implícitos a esse modelo trazem novos significados para os conceitos de participação, descentralização e autonomia, uma vez que

os relacionam com os princípios da eficiência, da eficácia e da qualidade.

Antes de prosseguirmos, observe o quadro comparativo entre as duas formas de organização do trabalho:

O TRABALHO

TAYLORFORDISTA

- Separação entre as etapas de planejamento e execução do trabalho;
- Trabalhador individual, posicionado na linha de montagem, realiza uma única tarefa;
- Supervisores fiscalizam os trabalhadores;
- Trabalho de base eletrônica;
- Trabalho simples e mecânico;
- Qualificação exigida ao operariado é de caráter disciplinar, físico e pouco intelectual;
- O controle de qualidade será realizado por equipes que supervisionam o trabalho e que têm apenas essa função, dentro do processo produtivo;
- Centralização do controle nas equipes de gerência do trabalho.

TOYOTISTA

- Aproximação entre as etapas de concepção, execução e controle;
- Ajustes na estrutura física e disposição do mobiliário: o trabalhador “coletivo” é organizado em grupos ou ilhas;
- Redução da hierarquia gerencial: os grupos ou trabalhadores se gerenciam;
- Trabalho subsidiado pelo suporte micro eletrônico;
- O trabalhador atua em diversas etapas da produção (polivalência com rotatividade nas tarefas);
- A qualificação exigida é maior: flexibilidade, polivalência, criatividade, iniciativa, etc;
- A satisfação do consumidor final realizará o controle da qualidade, assim, o discurso pró-qualidade será fortemente utilizado para motivar os trabalhadores a trabalharem mais e melhor;
- Desverticalização organizacional (descentralização), relação mais estreita entre comprador e fornecedor, para melhorar a rapidez e a qualidade;
- Deslocamento do controle sobre a produção e seu ritmo, dos gerentes para os grupos e equipes ou ainda para seus líderes.

Toyotismo e o gerencialismo

Na década de 1970, com a crise fiscal, redução da arrecadação, diminuições do poder Estatal, falência das políticas estatais de bem-estar social, foi necessário reorganizar a relação entre capital, trabalho e Estado. O sistema taylorista, bem como o modelo burocrático weberiano, conforme Machado (1994) foram considerados incapazes de responder às variações dos mercados, de controlar a insatisfação dos trabalhadores e de promover o controle do trabalho.

Nessa perspectiva, outras teorias administrativas foram elaboradas. De algum modo, buscava-se integrar interesses individuais e institucionais no processo de controle do trabalho. Essa integração, por sua vez, com base nos estudos da psicologia organizacional, agregou fatores humanos com preocupações de ordem técnica.

Dentre as novas correntes, está a **Gerência da Qualidade Total (GQT)**, teoria atribuída a Deming e Juran, membros da União de Cientistas e Engenheiros Ja-



poneses (JUSE), criada em 1946. Considera-se que eles adaptaram as ideias dos americanos e as ajustaram às necessidades da reestruturação capitalista.

O termo gerenciamento constitui-se na base da GQT, e subdivide-se em dois níveis: gerenciamento de rotina e gerenciamento interfuncional. O gerenciamento de rotina prevê a interação entre planejamento e execução, sem, no entanto, excluir o caráter fragmentário da produção. A interação pressupõe a participação dos trabalhadores e acontece como estratégia de controle que objetiva minimizar as formas de resistência dos trabalhadores, bem como promover a apropriação dos objetivos institucionais e a internalização desses.

Os trabalhadores devem ser responsáveis por realizar, junto com os coordenadores de meta ou célula, o planejamento de rotina. Devem monitorar entre eles a obtenção dos resultados, sendo capazes de identificar problemas no processo, planejar e executar as possíveis soluções. Através do planejamento de rotina, opera-se a capacidade de adaptação ao imprevisível e ao novo e a adesão dos envolvidos aos objetivos, o que resulta em eficácia na produtividade.

O treinamento intensivo e repetitivo, outra ênfase dessa concepção, garante o disciplinamento e controle da participação que acontece atrelada ao planejamento e monitoramento mensurável das metas. Esse treinamento acontece em cadeias, ou seja, os já capacitados podem e devem capacitar a outros, tendo em vista que esse processo tanto estimula a autoestima quanto diminui os custos com formação. Considera-se que é preciso garantir a participação e o envolvimento de todos, pois quem mais conhece os problemas do processo produtivo, e o funcionamento de suas etapas e equipamentos, não são os gerentes ou chefes, mas os executores do trabalho.

O gerenciamento interfuncional é responsável pela formulação da concepção organizacional, pelos objetivos estratégicos e pelo sucesso dos mesmos. Cabe à alta administração essa tarefa, sendo a gerência de rotina a ela atrelada. Outro princípio desse modelo é a importância da pressão externa para a obtenção de bons resultados na qualidade da produção, por essa razão se estabelecem canais de comunicação entre os consumidores finais e os envolvidos na produção.

Através do planejamento de rotina, opera-se a capacidade de adaptação ao imprevisível e ao novo e a adesão dos envolvidos aos objetivos

SAIBA MAIS

O controle exercido pelas pressões do ambiente social é outro fator compreendido como regulador da qualidade no processo de produção. Nesse sentido, criam-se canais de envolvimento dos consumidores, para que esses opinem; essas opiniões são quantificadas e passam a ser chamadas de item de controle.



Para pensarmos um pouco

- De que modo a educação e a escola foi/é afetada pelo toyotismo?
- Que relações podemos estabelecer entre o toyotismo e a gestão democrática da educação?

Gerencialismo e gestão da educação

O processo intenso de transformações no mundo do trabalho repercute em todos os setores da sociedade. A educação, que não está desvinculada do contexto social, também sofre influências. O momento atual passa a exigir uma reorganização do sistema educacional para atender a uma demanda por educação cada vez maior, para formar o novo perfil do profissional exigido pelo mercado.

Não basta apenas o trabalhador saber fazer, é preciso acima de tudo conhecer e aprender a aprender

Caberá ainda à escola educar o indivíduo tornando-o empregável numa sociedade em que o número de empregos é cada vez mais restrito. Trata-se de uma tônica de construir nas pessoas a “capacidade flexível de adaptação individual às demandas do mercado de trabalho, ou seja, educar para a procura efetiva e permanente de um trabalho provisório ou que não exista mais” (NUNES, C. 2000, p. 84).

A concepção de educação amplia-se para além das habilidades técnicas e cognitivas. Não basta apenas o trabalhador saber fazer, é preciso acima de tudo conhecer e aprender a aprender. Essa nova regulação repercute diretamente na composição, estrutura e gestão das redes públicas de ensino. Propõe medidas que alteram a configuração das redes nos seus aspectos físicos e organizacionais e que têm se assentado nos conceitos de produtividade, eficácia, excelência e eficiência, importando das teorias administrativas as orientações para o campo pedagógico.

Assim, será comum:

- a defesa da pedagogia das competências (remete a teorias progressistas de ensino, que buscam recompor a relação entre teoria e prática, dando ênfase ao “saber fazer” e às experiências de vida dos educandos);
- o combate a toda forma de desperdício através das ferramentas de qualidade total ou a concepção de administrador escolar como “gestor de negócios”;
- a busca da recomposição da unidade do trabalho pedagógico, objetivando formar trabalhadores e pessoas com comportamentos flexíveis, de modo a adaptarem-se com rapidez e eficiência a situações novas, bem como criarem respostas para situações imprevistas.

Essa nova forma de regulação, conforme veremos na unidade seguinte, repercutirá diretamente na composição, estrutura e gestão das redes públicas de ensino, na medida em que a Gestão da Qualidade Total será amplamente difundida. Dentre outros aspectos, será realizada a descentralização do sistema; a capacidade dos líderes em consolidar o envolvimento e consenso em torno de um projeto de trabalho comum, assim como a racionalização de recursos e obtenção de melhores resultados com o mínimo de investimentos.





Hora de praticar!

1. Para enriquecer sua leitura e compreensão sobre as transformações socioeconômicas e culturais em curso, assista ao documentário “Por uma outra globalização”, do geógrafo brasileiro Milton Santos. Esse material está disponível no site www.youtube.com
2. No decorrer do texto foram realizadas várias provocações em forma de perguntas. Volte a essas perguntas e responda-as por escrito, de modo a organizar melhor sua compreensão sobre os aspectos discutidos. Não se esqueça de responder, no início ou no final, as duas primeiras questões que orientaram nosso estudo nesta unidade.

Uma sugestão: organize todas as perguntas em forma de questionário, para que visualize todas as questões sobre as quais precisará organizar seu conhecimento.



Hora de pesquisar!

Leituras obrigatórias

- GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T. T.; GENTILI, P. (orgs). **Escola S.A quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE. 1996.
- KUENZER, A. Z. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, C. F.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Orgs) **Capitalismo, trabalho e educação**. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2005.
- LIBÂNEO, J. C. As transformações técnico-científicas, econômicas e políticas. In: LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10ª Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

Leituras complementares

- GENTILI, P; SILVA, T. T. (org.). **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: visões críticas**. 3. ed. Petrópolis, Vozes, 1995.
- ABRUCIO, F. L. **O impacto do modelo gerencial na administração pública**. Um breve estudo sobre a experiência internacional recente. ENAP, Brasília, 1997.
- ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E. **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- LIMA, L. C. **A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica**. São Paulo: Cortez, 2001.



Referências

ABRUCIO, F. L. **O impacto do modelo gerencial na administração pública.** Um breve estudo sobre a experiência internacional recente. ENAP, Brasília, 1997.

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E. **Pós-neoliberalismo:** as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ANTUNES, R. Trabalho e precarização numa ordem neoliberal. In: GENTILI, P.; BORON, A. **A Coruja de Minerva:** mercado como democracia no capitalismo contemporâneo. São Paulo, Editora Vozes, 2001.

HORA, D. L. **Gestão democrática na escola.** São Paulo: Papirus, 1994.

KUENZER, A. Z. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão: In: FERREIRA, Naura Syria C. (Org.). **Gestão democrática da educação:** atuais tendências, novos desafios. 3º ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____, Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, C. F.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Orgs) **Capitalismo, trabalho e educação.** 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2005.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar:** políticas, estrutura e organização. 10ª Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da escola:** Teoria e Prática. 4 ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIMA, L. C. **A escola como organização educativa:** uma abordagem sociológica. So Paulo: Cortez, 2001.

LUCK, H. Perspectiva da Gestão escolar e implicações quanto à Formação de seus Gestores. **Revista em Aberto,** Brasília, p.11-34, 2000.

MACHADO, L. R. S. Controle da qualidade total: uma nova gestão do trabalho, uma nova pedagogia do capital. In: (org) FIDALGO e MACHADO. **Controle da qualidade total:** uma nova pedagogia do capital. Belo Horizonte, 1994.

PELBART, P. P. **Vida Capital – Ensaio de biopolítica.** São Paulo: Iluminuras, 2003.

SOUZA, Silvana Aparecida. **Gestão escolar compartilhada:** democracia ou descompromisso? São Paulo, Xamã, 2001.

UNIDADE

2

MODERNIZAÇÃO DA GESTÃO DA EDUCAÇÃO





Apresentação

A segunda unidade apresenta os desdobramentos das reformas educacionais, ou a modernização da gestão da educação, orientada pelos princípios neoliberais/gerenciais. Nesse sentido, aborda algumas estratégias, mecanismos e ações da política educacional que preveem a descentralização do sistema, a instituição de mecanismos de responsabilização atrelados à participação social, à lógica dos resultados e à competição administrada.

O objetivo principal da unidade é apresentar a democratização da gestão educacional como um processo amplo, que envolve diversos programas e ações do MEC aparentemente sem relação entre eles, mas que são regidos por princípios únicos, relacionados à modernização da gestão. Ao mesmo tempo, objetiva-se que essa abordagem clarifique nossa percepção e análise do paradigma em estudo, de modo que ampliemos nossa compreensão crítica sobre o mesmo.



Objetivos

Ao final desta unidade, esperamos que você:

- compreenda como se traduzem os princípios gerenciais/neoliberais na política de democratização da educação;
- conheça os princípios e sentidos atribuídos pelo Ministério da Educação às diferentes estratégias que perpassam o cotidiano da educação e da escola;
- relacione as ações e estratégias da política educacional com o paradigma da gestão democrática;
- reflita sobre os aspectos negativos e positivos da modernização da gestão educacional.



Fundamentação teórica

De que forma identificam-se os princípios da gestão gerencial na política educacional e no interior da escola? Em primeiro lugar, é preciso ter claro que não há controvérsias quanto à reorganização administrativa consolidada no decorrer da década de 1990. Em segundo lugar, é preciso considerar que essa consolidação ocorreu em duas etapas: a primeira e a segunda geração das Reformas Educacionais. No decorrer desta unidade, perceberemos que, na última década, estamos vivenciando o processo de aperfeiçoamento dessas reformas.

Modernização da gestão da educação: primeira geração da Reforma Educacional

A Reforma ou modernização da gestão da educação, conforme abordamos no capítulo anterior, baseou-se nos princípios neoliberais e gerenciais. Para atingir os objetivos propostos pelo gerencialismo, vários foram os mecanismos e as estratégias criados.

Vejamos alguns desses!

No decorrer da primeira geração da Reforma, a primeira importante estratégia adotada foi a municipalização do ensino. Uma modalidade de descentralização que despontou como paradigma organizacional durante o período de ditadura militar (na década 1970) e se mostrou, a partir da década de 1990, como mecanismo imprescindível aos novos paradigmas administrativos (FRANÇA, 2006).

Significava a criação de secretarias municipais de educação, o planejamento da educação por município, a possibilidade de gerência de recursos por cada prefeitura. Ou seja, era uma nova arquitetura, um novo desenho, uma estrutura que aproximava as decisões, avaliações e recursos, dos usuários (clientes) dos serviços públicos. A proximidade, de acordo com o gerencialismo, diminuiria a burocracia e possibilitaria aumentar a eficiência e qualidade dos serviços oferecidos.

Desse modo, na década de 1990, a organização da educação básica no Brasil passou de 26 grandes sistemas estaduais autônomos, articulados a partir da regulamentação estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases nº. 4.024/1961, para a possibilidade de mais de cinco mil sistemas municipais, além dos estaduais.

Marcos legais da descentralização (municipalização)

- Constituição Federal (1988) modificada pela Emenda de nº. 14 que regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF)
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96 (LDBEN).

Esses marcos, além de (re)definirem as atribuições legais e responsabilidades dos estados e municípios, atribuíram à União incumbências de articulação, coordenação e avaliação do sistema de educação básica e o exercício de função supletiva e redistributiva mediante assistência técnica e financeira (DUARTE, 2005, p. 822).

Além da municipalização, outras ações se mostraram importantes para a descentralização do sistema educacional brasileiro, dentre elas vamos abordar:

- o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF);
- o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE);
- o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE- Nacional).



Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental

SAIBA MAIS

Em 2007, por meio de Medida Provisória, o FUNDEF foi substituído pelo FUNDEB, que amplia o financiamento anteriormente destinado apenas ao Ensino Fundamental, para toda a Educação Básica e mantém os mesmos princípios e objetivos do Fundo anterior.

O FUNDEF/FUNDEB é um Fundo de natureza contábil que recolhe imposto dos vários municípios dentro de um mesmo Estado e os redistribui de forma equânime entre todos, com base no número de alunos de cada sistema. Objetiva promover a equidade entre as diferentes regiões, estados e municípios, o que seria viabilizado pela sua lógica redistributiva, baseada no custo aluno anual.

FUNDEB

Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF

Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

Conforme publicado na Portaria Interministerial nº 19, de 27/12/13, o novo valor de custo aluno do Fundeb, para o ano de 2014, referente aos anos iniciais do ensino fundamental urbano, será de R\$ 2.285,57. O novo custo aluno foi reajustado em 13% em relação à Portaria Interministerial nº 16, de 17/12/13 (CNTE, 2014).

Disponível em: www.cnte.org.br Acesso em: 06/03/2014.

Essa forma de financiamento é coordenada e avaliada pela União. Por meio dela, os mais de cinco mil municípios brasileiros recebem diretamente os recursos para financiar a educação. No momento de sua criação causou euforia e entusiasmo nos municípios brasileiros. Houve uma corrida por matrículas e até disputa por alunos. Os professores, no geral, também ficaram esperançosos com possibilidade de melhoria da remuneração, tendo em vista que 60% dos recursos do Fundo deveriam/devem ser gastos com o pagamento dos profissionais da educação.

Programa Dinheiro Direto na Escola

PDDE

Programa Dinheiro Direto na Escola

Para dar continuidade ao processo de descentralização, no nível microinstitucional, foi criado o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Criado em 1995, o PDDE, anteriormente denominado de Programa Dinheiro na Escola, é um programa de assistência financeira, elaborado pela União para complementar, com base no número de alunos matriculados, o financiamento das agências. Através desse instrumento, a

União induz as escolas a realizarem seu planejamento financeiro, que posteriormente é submetido à avaliação e aprovação dos órgãos centrais que financiam as ações planejadas. Para estarem aptas a receberem os recursos, as escolas deverão ter criado suas Unidades Executoras (Caixa Escolar).

Este PDDE transfere recursos do Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE) às escolas através das Unidades Executoras. Essas Unidades são entidades de direito privado e com personalidade jurídica, criadas no interior da administração pública, para as quais são destinados os recursos. Na escola são conhecidas como Caixa Escolar e são formadas por representantes dos diversos segmentos da escola: pais, alunos, professores e outros profissionais da educação.

Plano de Desenvolvimento Escolar

Outro instrumento que adentrou a escola para favorecer a descentralização foi o Plano de Desenvolvimento Escolar (PDE-Escola). Esse se constitui em outro programa de complementação da União, desta vez não apenas financeiro, mas também técnico. Por meio dele se desenvolvem ações para ajudar as escolas na elaboração do seu planejamento estratégico, objetivando que essas melhorem seus indicadores de desempenho.

Para a condução exitosa desse planejamento, as orientações centrais ressaltavam a importância da liderança das escolas (diretores, orientadores, coordenadores, secretários). Os líderes/gerentes deveriam ter capacidade de liderança, tomada de decisão e planejamento; assim como conhecimentos técnicos e capacidade de trabalhar em equipe; e ainda habilidades em promover mudanças. Conforme se pode ler no trecho de uma cartilha que orienta esse programa:



Cabe aos líderes criar um senso de propósito no local de trabalho para que as pessoas fiquem motivadas para dar o melhor de si; manter as pessoas informadas e envolvidas, mostrando como elas fazem parte e são importantes no quadro mais amplo da escola; promover a comunicação e o desenvolvimento das pessoas para que cada indivíduo possa fazer o melhor no seu trabalho; delegar responsabilidades e autoridade para que as pessoas não façam apenas o que lhes é dito para fazerem, mas tomem iniciativas e busquem constantemente fazer melhor o seu trabalho (XAVIER; SOBRINHO, 1999, p. 15).

Ao aderir ao PDE, o que de fato estava/está acontecendo, do ponto de vista da administração gerencial, é que as escolas estão firmando um contrato com a União, por meio do qual se responsabilizam em cumprir metas que ela estabeleceu. No processo de elaboração desses instrumentos de gestão, espera-se que os diretores/gestores sejam capazes de consolidar uma cadeia de participação no interior da escola, por meio do Conselho de Escola, Caixa Escolar, agremiações representativas dos pais, alunos, docentes e funcionários.

Estimula-se, deste modo, uma cadeia de participação/responsabilização desde o governo Federal (por meio do MEC) até os usuários dos serviços públicos, nos diferentes níveis subnacionais e locais. Todos, conduzidos pela busca da adequação entre as metas e os resultados, registrados em documentos escritos de modo participativo por toda a comunidade escolar – contratos de gestão -, de-

vem ser capazes de avaliar resultados e propor novas metas, num processo contínuo de responsabilização.

Algumas críticas à primeira geração de Reformas

Oliveira(2008); Gentili (1995) e Neves (2009) consideram que o uso de mecanismos de participação, atrelados ao projeto de modernização da gestão pública, vêm sendo usados pela União para justificar a diminuição dos investimentos

públicos na educação. Especialmente porque essas medidas vêm atreladas ao argumento de que a falta de qualidade não ocorre por insuficiência de recursos, mas por ineficiência dos processos administrativos. Desse modo, ocultam a essência desse discurso e lógica: o necessário ajuste macroeconômico recomendado pelas agências econômicas internacionais. Gentili (1995) considera que embora haja um forte discurso em prol da descentralização, essa estratégia ocorre apenas como forma de responsabilizar gradativamente a sociedade e desresponsabilizar o estado. Para ele, nas questões mais importantes e centrais, como o financiamento, o processo de avaliação e a definição do currículo nacional, o Estado é extre-

mamente centralizador e autoritário.

De igual modo, Gentili considera pernicioso o que chama de *meconaldização* da educação, ou seja, o desenvolvimento de processos educativos como mercadorias a serem comercializadas atendendo a padrões homogêneos exigidos pelo mercado. Segundo ele, essa tendência pode ser identificada nas estratégias de formação dos professores; nas estratégias de alinhamento da gestão aos mecanismos de competição, dentre outras.

Outra crítica a esse processo, feita por Oliveira (2008), diz respeito à natureza focalizadora das políticas. Segundo analisa, as escolas, secretarias municipais, estaduais e universidades candidatam-se por meio da assinatura de acordos, programas ou projetos, a cumprirem determinadas metas, submetem esses documentos à avaliação da União, que destinará ou não verbas para essas, dependendo da avaliação que realize. Ou seja, o financiamento deixa de ser universalista para ser focalizado. Essa focalização se dá ou como forma de ajuda aos municípios e escolas com mais baixos índices nas avaliações, ou como forma de premiar os entes que têm demonstrado competência técnica para gerir seus sistemas.

Algumas avaliações da primeira geração da Reforma

No geral, após duas décadas de Reforma na educação, dados da VII sessão do Comitê Intergovernamental Regional do Projeto Principal para a Educação (PROMEDLAC VII), realizada em 2001, na Bolívia, apontam para um acirramento da desigualdade, da pobreza e da miséria na América Latina e avaliam que os objetivos das Reformas educacionais não têm alcançado êxito.

Mecdonaldização da educação

Fonte: <http://www.uninorte.edu.co/web/bibliotecaakcp/blog/-/blogs/sugierenos-un-titulo>





Flexibilização da gestão dos sistemas e escolas
 Fonte: <http://www.chiadamagazine.com/2014/09/desenhos-de-uma-crianca-podem.html>

De igual modo, as avaliações nacionais dos sistemas educacionais apontaram para um quadro insatisfatório no que se referia aos resultados desejados, tanto do ponto de vista da qualidade do ensino quanto da flexibilização da gestão dos sistemas e escolas, o que ocasionou em novas diretrizes e demandas. Por essa razão, desde o início da década de 2000, atendendo às novas diretrizes internacionais, a política educacional vem tentando reordenar com maior profundidade a gestão do sistema dentro dos parâmetros organizacionais gerenciais.

Deste modo, o objetivo maior da segunda geração da Reforma se constituiu em mudar o foco das estruturas para as mudanças culturais. Ou seja, uma vez descentralizado o sistema e criados os mecanismos de participação social, devem-se qualificar os sujeitos responsáveis pela administração para que eles possam coordenar o processo de mudanças.

Modernização da gestão da educação: segunda geração da Reforma

No movimento em direção à mudança cultural, três fatores estratégicos têm mostrado maior influência: a reformulação no sistema de avaliação nacional; a consolidação de instrumentos que estimulem a participação social para promover a gestão pelo controle dos resultados; e a consolidação de instrumentos que estimulem a competição administrada.

O sistema de avaliação nacional e a gestão da política educacional

Até 2005, a avaliação da Educação Básica, realizada pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a partir de 1990, consistia na aplicação de exames e questionários, a cada dois anos, para uma amostragem de alunos de cada Estado. Os resultados permitiam acompanhar o desempenho médio dos alunos, e, assim, nortear a elaboração das ações nacionais e locais. Como a amostra não era representativa dos alunos de cada município ou escola, não permitia às prefeituras e/ou diretores avaliarem o êxito dos esforços realizados.

A partir de 2005, iniciou-se o que o Ministério da Educação (MEC) denominou de primeira avaliação universal da educação básica. Desse momento em diante, mais de três milhões de alunos de quarta e de oitava séries das escolas públicas urbanas realizaram a Prova Brasil, graças à adesão de governos estaduais e municipais (MEC, 2007, p. 20). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 já determinava aos entes federados integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação.

As informações sobre o desempenho dos alunos alimentam o Educacenso, um banco de dados on-line, preenchido por cada escola, com informações sobre reprovação, promoção e evasão de cada aluno. O Censo deixou de ser feito por escola para ser feito por aluno; os dados deixaram de ser informados por formulários preenchidos a mão para serem enviados em tempo real via internet,



deixaram de ser estimados em modelos matemáticos para se basearem no fluxo real e individualizado.

Utilizando os dados da Prova Brasil e os resultados de desempenho escolar obtido por meio do Censo escolar (fluxo dos alunos), criou-se o indicador de qualidade: o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Essa inovação possibilitou ao Ministério da Educação - os gestores centrais - a compreensão de diversos aspectos, anteriormente obscurecidos pelos modelos estatísticos. Analisados esses dados, traçados os devidos paralelos com os resultados da Prova Brasil, dá-se a principal mudança entre SAEB e IDEB (NEVES, 2009).

A partir da criação do IDEB, calculado por escola e por rede, para o próprio país, foi possível fixar metas de desenvolvimento educacional de médio prazo para cada uma dessas instâncias, com metas intermediárias de curto prazo que possibilitam visualização e acompanhamento da reforma qualitativa dos sistemas educacionais (MEC, 2007, p. 22).



▲
A divulgação dos índices por escola e rede deve servir de parâmetro

Fonte: <http://wlademey.pai.pt/>

A divulgação dos índices por escola e rede, espera-se, deve estimular a sociedade a acompanhar os resultados e deve servir de parâmetro para que os cidadãos exijam melhorias necessárias.

Além de contribuir para o controle dos resultados, de acordo com Neves (2009), os exames nacionais contribuíram para outra importante mudança, seus resultados passaram a desempenhar o papel indutor da homogeneização do currículo. Ou seja, a matriz curricular implícita a essas avaliações nacionais passou a se impor aos currículos escolares de todo o território nacional.

Para obter um bom índice no IDEB, não basta ter um ensino de qualidade, será necessário considerar os objetivos e conhecimentos que são medidos na Provinha Brasil, na Prova Brasil e no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Plano de Desenvolvimento da Educação

Para dar maior organicidade e coesão aos vários programas da União, em 2007, atrelado à campanha Movimento Todos Pela Educação, o governo instituiu o PDE-Nacional. De acordo com o MEC (2007), esse documento pode ser considerado como um plano executivo ou um conjunto de programas que visa dar consequência às metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação.



Fazem parte desse plano mais de quarenta programas, mas é dado destaque a ações que evidenciam as conexões mais relevantes no que diz respeito ao delineamento da política com base nos princípios já mencionados, dentre eles:

- a reorganização do sistema de avaliação com a criação do IDEB e o princípio da responsabilização;
- a reorganização do financiamento com a criação do FUNDEB;
- a criação do sistema nacional de formação de professores e o estabelecimento do piso salarial nacional da categoria;
- a criação de instrumento jurídico que estabeleça um novo regime de colaboração entre os entes federados, agora firmados por meio de contrato entre a união e os vários entes federados.

Embora o texto pareça uma inovação, ele traz poucas novidades. Na realidade se constitui em um documento que demonstra o quanto os vários programas educacionais, independentemente do nível de ensino ao qual se destine, fazem parte de um mesmo conjunto de diretrizes. Ao mesmo tempo, programas já existentes, considerados como eficientes para o fortalecimento da organicidade gerencial, são aprofundados, como é o caso do PDE escola, que de um programa pontual assume abrangência nacional. Ou ainda do sistema de avaliação, que com a criação do Educacenso possibilita um maior controle das informações e o uso mais eficiente dos dados para auferir resultados quantitativos e estimular o planejamento com base na lógica dos resultados.

Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação

Em Abril de 2007, para atender às exigências internacionais e nacionais de melhoria dos índices educacionais, o governo brasileiro lançou, por meio do Decreto nº 6094, o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação. Esse documento resulta de estudos realizados em parceria com organismos internacionais, que buscavam identificar boas práticas educativas.



Considerando os resultados da Prova Brasil 2006, o governo traduziu os resultados em 28 metas que orientam as ações desse Plano. Embora sejam 28 as metas, tem sido dado maior destaque a cinco delas, que em síntese preveem que:

- toda criança e jovem de 4 a 17anos devem estar na escola;
- toda criança deve estar plenamente alfabetizada até os 8 anos;
- todo aluno tenha aprendido adequado ao seu ano;

- todo jovem de 19 anos tenha o ensino médio concluído;
- o Investimento em Educação seja ampliado e bem gerido.

Baseado nas 28 metas, com ênfase maior para essas 5, os municípios e estados deveriam elaborar seus Planos de Ações Articuladas (PAR). A intenção, com esse novo instrumento de gestão, era regular um novo pacto federativo entre os diferentes sistemas educacionais brasileiros, de modo a dar novo ânimo à cadeia participativa e conjugar esforços para a melhoria da qualidade da educação.

Devido à obrigatoriedade disfarçada de "adesão voluntária", a maior parte dos mais de cinco mil municípios brasileiros aderiu a esse Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação

De acordo com o Decreto nº 6094, de Abril de 2007, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, a adesão dos municípios é voluntária, no entanto, a assistência técnica e financeira é condicionada a essa adesão, o que torna pouco viável não fazê-lo.

Devido à obrigatoriedade disfarçada de 'adesão voluntária', a maior parte dos mais de cinco mil municípios brasileiros aderiu a esse Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, e, desse modo, estão todos ligados por um pacto contratual que traz em seu arcabouço o princípio da responsabilização. Para ser signatário do pacto e validar os sistemas de ensino a receberem os programas e financiamentos previstos, esses devem elaborar um planejamento estratégico que demonstre que têm competência técnica, material e estrutural para atingir as metas previstas.

O Plano elaborado centralmente deverá orientar a elaboração do PAR de cada estado e município. As escolas, ao elaborarem o Plano de desenvolvimento escolar, deverão considerar tanto o PAR nacional quanto o de seu município. Em todas as instâncias (municipal ou escolar), deve-se envolver a comunidade para dar aos documentos a legitimidade desejada.

Uma estratégia para ampliar a participação social, já há algum tempo utilizada, mas que tem sido ampliada, é o uso da mídia pelo Ministério da Educação. Por meio de campanhas publicitárias, o MEC convoca a sociedade brasileira a assumir parte da responsabilidade na construção da educação pública de qualidade. O movimento "Todos pela Educação", ilustra bem essas campanhas. Formado por empresários e organizações não governamentais (ONGs), esse movimento convoca a todos para participar por meio de trabalhos voluntários, de doações, exercendo a função de fiscalização; realizando o acompanhamento das metas e resultados. A ideia disseminada é que não só o Estado é responsável pelas políticas, mas toda a sociedade.



Mecanismos para promover a competição administrada

Baseado no princípio de que a concorrência entre as instituições e agências públicas poderá, a exemplo do mercado, "puxar" a qualidade dos serviços oferecidos para "cima", o Estado criou diversos mecanismos de competição administrada. Esses podem ser observados tanto no nível macro quanto no nível micro. No nível macro, podemos citar:

- as avaliações nacionais: ENEM, Provinha Brasil, Prova Brasil;
- a competição entre municípios, estados e regiões para melhorarem seu IDEB;
- a instituição de concursos/prêmios, como Professor nota 10; Gestor nota 10; concursos de redação, prêmio jovem empreendedor, etc;
- as olimpíadas da matemática, física, biologia, português, história, etc.

Os mecanismos de responsabilização pela competição administrada estimulam a competição regional, municipal e institucional. Conforme Neves (2009), utilizando os dados do IDEB, por exemplo, o governo Federal estimula a competição entre as redes e escolas. Ele instaura um *ranking* nacional a partir do qual se criam formas de bonificação e todos tendem a considerar esse indicador de qualidade, uma vez que norteia a distribuição de recursos dos vários programas da União.

Governos estaduais, municipais, gestores escolares e demais profissionais da educação sentem-se responsáveis pelo aumento dos índices e trabalham para melhorar tanto os indicadores de desempenho relacionados ao fluxo quanto os indicadores pertinentes ao desempenho na aquisição do conhecimento.

Ainda de acordo com a pesquisadora supracitada, no nível micro, professores inscrevem alunos nas diversas olimpíadas do conhecimento, criam-se turmas de 'reforço' escolar para as avaliações nacionais; estimulam-se ações de voluntários para melhorar a aprendizagem; criam-se estratégias locais para arrecadação de recursos privados que possam sanar problemas que incidem sobre os resultados insatisfatórios; são estabelecidas parcerias com empresas, etc.

Outras críticas ao processo de Reforma

Várias análises e críticas têm sido feitas ao processo de modernização da gestão da educação. Conheça algumas delas referentes ao conceito de democracia, participação, autonomia e sobre as reformas no geral.

Democracia

Destacam-se pelo menos duas críticas ao processo de democracia implícito às políticas públicas. Um posicionamento mais 'moderado', menos radical, que considera pontos positivos e negativos desse processo e um posicionamento mais 'radical', que rechaça essas políticas e atuação dos governos que as implementa.

Coutinho (1996) e Santos (2005) consideram que existem limites na democracia formal, implícita às políticas públicas neoliberais. Contudo, defendem que há a possibilidade de alargamento dessa democracia uma vez que ela institucionaliza espaços de participação e que as práticas políticas podem transformá-las em conquistas. Para esses teóricos, o desafio que se impõe é a politização dos diversos atores para que esses conceitos sejam utilizados e significados a favor da emancipação.

Toledo (1994) e Morais (2001), diferente de Coutinho e Santos, acreditam haver total incoerência entre democracia e capitalismo e alertam para os riscos de se empreender uma revolução à luz dessa ideologia. Compreendem que há a necessidade de uma concepção teórica que extrapole o falacioso e perverso processo de desigualdade e injustiça, ocultados pela ideologia da democracia como valor universal. Para eles, a democracia tem se mostrado como um instrumento de dominação política subordinada aos interesses da expropriação e exploração. Compreendem que, por meio da engenharia institucional, o Estado vem tentando suprimir as contradições, o que se evidencia pelas contínuas fórmulas criadas para retirar os direitos sociais conquistados.



▲ Há a necessidade de uma concepção teórica que extrapole o falacioso e perverso processo de desigualdade e injustiça
 Fonte: <http://www.cavriago5stelle.it/cavriago-e-la-democrazia-partecipata/>

Participação

A perspectiva da participação consolidou-se tanto entre técnicos e estudiosos da gestão pública quanto entre formuladores das políticas, passando-se a reconhecer tanto o valor em si da participação, como também seu relevante papel no fornecimento da sustentabilidade às políticas públicas e ao próprio desenvolvimento. Ou seja, os processos participativos converteram-se, assim, em recurso estratégico do desenvolvimento sustentável e da formulação de políticas públicas, particularmente na área social. Nesse contexto, a descentralização despontou como estratégia de participação e, ao ser operacionalizada pelas reformas, é confundida com a ampliação da democratização, possivelmente por instituir muitos mecanismos participativos (Nogueira, 2005).

Ao estarem postos mecanismos de participação, isso não implica que haja participação, mas pode significar a intenção de concessão, de outorga, de dádiva. Formas de compensação ou assistencialismo que promovem a manutenção das formas de dominação por meio da manipulação ideológica.



Autonomia

Ao discutir sobre a proposição da autonomia escolar posta na agenda da educação brasileira nas décadas de 1980 e 1990, Barroso (1996) ressalta que a crescente autonomia da escola se insere no contexto global de redefinição do aparelho de Estado em nível central e regional; do processo de transferência de competências para as autarquias; no processo de responsabilização da sociedade através de vários instrumentos e, como tal, essa autonomia tem por princípio o condicionamento à política macro, à relatividade e ao caráter de tutela.

Um conjunto de normas definidas pelos órgãos da administração pública reconhece a autonomia das escolas que se traduz na capacidade dessas, dentro dos limites estabelecidos, de decidir sobre o planejamento pedagógico, disciplinar, estatutário e financeiro, o que a caracteriza como autonomia condicionada ou "autonomia decretada". Assim, essas medidas não passam de retórica oficial sistematicamente desmentida pelos decretos e regulamentos, bem como pela prática de atores que ocupam lugares de decisão em relação ao funcionamento das escolas. Além do que, como adverte, são insuficientes para instituírem formas de autogoverno das escolas, uma vez que a autonomia não se dá por outorga, mas por processo de construção na relação entre os atores.

Cabral Neto (2008) afirma que enquanto os educadores e suas entidades representativas no decorrer da década de 1980 atrelavam a autonomia técnica, administrativa e econômica ao aumento de investimentos, na perspectiva neoliberal, a autonomia se constituiu atrelada às formas de retração ou diminuição de gastos em relação às políticas sociais. Portanto, caracteriza-a como uma autonomia restrita, uma vez que as decisões que se dão no seu interior são condicionadas por decisões externas a ela, no nível internacional, nacional e local e preveem a autonomia da escola apenas no nível da implementação dessas políticas, não no nível de seu planejamento.

Reformas

Implícita às Reformas Educacionais, identifica-se outra constituição da ideia de políticas públicas. Estas não são apenas políticas feitas por agentes estatais, mas, principalmente em sua implementação, pressupõem a ação de outros sujeitos que por meios de pactos privatizam a noção de público e naturalizam a relação negocial no interior de instituições públicas. O longo, e ainda em curso, processo de redefinição do papel do Estado ecoa no cotidiano das instituições educacionais transpondo, gradativamente, a responsabilidade das ações sociais do Estado para o mercado e a sociedade (NEVES, 2009).

Conforme aponta Oliveira (2008), a educação, enquanto política social, ofertada por um Estado pouco autônomo, regido pela lógica economicista, pelos princípios do mercado, seguindo a agenda educacional globalizada, introduz o sentido da mercadorização dos direitos no interior da sociedade. De forma sutil e gradativa, muda o foco das políticas sociais universalistas, baseadas no princípio da igualdade, para políticas focalizadas baseadas na competitividade, na meritocracia, na diferença.

Uma pesquisa realizada por Neves (2009), que investigou as contradições, discursos e possibilidades da gestão democrática no interior de uma escola pública estadual do Rio Grande do Norte, aponta outras críticas ao processo de reforma.

Na escola pesquisada, identificou que o gerencialismo tem promovido importantes transformações culturais, ideológicas e práticas. Especialmente do ponto de vista da incorporação do padrão de desenvolvimento que pressupõe a divisão e transferência de responsabilidades entre o Estado e a Sociedade Civil. Observou que é cada vez mais comum a busca de parcerias para financiamentos, o uso de premiações para estimular a incorporação das regras de conduta e cumprimento de tarefas, o uso do discurso que se utiliza de termos característicos do mercado ao se referir as práticas educativas, como: satisfação do cliente, comparação de produtos, qualidade dos serviços.

Também identificou inúmeras contradições quanto à implementação dessas transformações. Conforme discute, a democratização da gestão, na escola pesquisada, é extremamente condicionada pelos fatores culturais e econômicos relacionados ao atual momento histórico do capitalismo. Identificou como importantes condicionantes: o individualismo, a competitividade, a falta de tempo dos trabalhadores, o excesso de trabalho e cansaço desses; o desemprego; o descrédito nas possibilidades de mudança; o descrédito na política e em seus mecanismos de participação. Esses e outros aspectos, conforme investigou, traduzem-se em apatia e desmotivação por grande parte dos usuários da escola, inviabilizando o funcionamento dos mecanismos de participação.

Outro fator observado pela pesquisadora é o que chama de desorientação ou irracionalidade administrativa. De acordo com suas análises, não há uma compreensão crítica, por parte da comunidade escolar, do que sejam as reformas que culminaram na gestão democrática. Desse modo, na tentativa de dar racionalidade à gestão da escola, os sujeitos assumem o projeto hegemônico de modernização como se fosse o seu próprio projeto de transformação da qualidade da educação e, portanto, de transformação social. O que significa, muitas vezes, que brigam entre eles mesmos, e algumas vezes contra eles mesmos, acusando-se, procurando culpados para os problemas, como se a falta de qualidade fosse efetivamente apenas falta de competência técnica e de profissionalismo.

Assim, o discurso da democracia parece funcionar como forma de escamotear os processos de desigualdade e injustiça social, que estariam na base das dificuldades enfrentadas pela escola e, portanto, da insatisfação dos seus usuários.





Hora de praticar!

1. Para enriquecer seus conhecimentos e possibilitar o estabelecimento de outras relações entre os temas discutidos e o interior da escola, assista ao filme “Quando tudo começa”. Esse material está disponível no site: www.youtube.com
2. Para organizar melhor seus conhecimentos, preencha o quadro abaixo. Estabeleça o máximo de relações que conseguir, de modo que fique clara para você a relação entre esses programas e a modernização da gestão educacional e escolar.

Sugestão: Para enriquecer sua resposta, consulte a unidade anterior também, especialmente no que se refere aos princípios e estratégias gerenciais.

PROGRAMAS/AÇÕES	Como se relaciona com a Gestão Democrática da Educação? Quais princípios os norteiam?
MUNICIPALIZAÇÃO	
FUNDEF/FUNDEB	
PDDE	
PDE-ESCOLA	
PDE-NACIONAL	
IDEB	
ENEM	
Plano de Metas Todos pela Educação	
Olimpíadas e concursos	

3. Você considera que as transformações implementadas pelas reformas trazem um caráter democrático à gestão da educação? Fundamente sua resposta nos estudos realizados.
4. Traduza com suas palavras as críticas que foram abordadas e faça uma apreciação crítica sobre elas. Ou seja, comente-as e dê sua opinião a respeito do que dizem.



Hora de pesquisar!

Leituras obrigatórias

CABRAL NETO, Antônio. Política educacional: novas formas de gestão. In: YAMAMOTO, Oswaldo; CABRAL NETO, Antônio; SILVA, Tatiane Campelo. Projeto político-pedagógico como mecanismo de autonomia escolar. **Revista Gestão em Ação**, Salvador – Ba, v. 7, n. 1, p. 7-23, jan/abril, 2004.

GARCIA, L. T; NASCIMENTO, B. N. O estado avaliador e a construção do sistema nacional de avaliação da educação básica (SAEB). In: CASTRO, A. M. D. A; FRAÇA, M. (orgs). **Política educacional: contextos e perspectivas**. Brasília: Liber Livro, 2012.

NEVES, M. O. L; CASTRO, A. M. D. A. Modernização administrativa: repercussões na gestão educacional. In: CASTRO, A. M. D. A; FRAÇA, M. (orgs). **Política educacional: contextos e perspectivas**. Brasília: Liber Livro, 2012.

Leituras complementares

BORON, Atílio. **A Coruja de Minerva**: mercado como democracia no capitalismo contemporâneo. São Paulo, Editora Vozes, 2001.

FRIGOTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1993.

KRAWCZYK, Nora. **A sustentabilidade da reforma educacional em questão**: a posição dos organismos internacionais. São Paulo: Revista Brasileira de educação/ANPAE, v.19, jan/fev/mar/abr, 2002.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Do nacional desenvolvimento ao globalismo: educação para quê? In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000



Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Saraiva, 18 ed., atualizada e ampliada, 1988.

_____. **Secretaria de Educação e Cultura**. Agenda da Educação. 2007.

_____. **Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, MEC/INEP, 1996.

CABRAL NETO, Antônio. **Políticas públicas educacionais**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

COUTINHO, Carlos Nelson. **A Democracia como valor universal**. São Paulo: Editora Edita Ciências Humanas, 1980.

FRANÇA, Magna. Programa Dinheiro Direto na Escola: fortalecimento da gestão e autonomia financeira. Experiências de escolas estaduais de Natal/RN. In: **Gestão e financiamento da educação: o que mudou na escola?** Programa Dinheiro Direto na escola – FUNDEF. Natal: EDURN, 2006.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T. T.; GENTILI, P. (orgs). **Escola S.A quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE. 1996.

NEVES, M. O. L. **Política de democratização da gestão escolar: um labirinto de sentidos, discursos e contradições**. Dissertação (mestrado em educação) Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2009.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. **De um Estado para a sociedade civil, temas éticos e políticos da gestão democrática**. São Paulo: Cortez, 2004.

OLIVEIRA, D. A. Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola. In: OLIVEIRA, D. A; ROSAR M. F. F(orgs). **Política e Gestão da educação**. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SANTOS, Boaventura de Souza; AVRITZER, Leonardo. Introdução: para ampliar o cânone democrático. In: SANTOS, Boaventura de Souza (Org.). **Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

TOLEDO, C. N. de . **A modernidade democrática da esquerda: adeus à revolução?**. Critica Marxista, São Paulo, v. 1, p. 27-38, 1994.

XAVIER, A. C. R.; SOBRINHO, J. A. **Como Elaborar O plano de Desenvolvimento da Escola**. Brasília: FUNDESCOLA, 1999.

UNIDADE

3

GESTÃO DEMOCRÁTICA GERENCIAL E A GESTÃO DEMOCRÁTICA TRANSFORMADORA: DIVERGÊNCIAS E CONVERGÊNCIAS





Apresentação

Percebemos, nas unidades anteriores, que ao utilizarmos o termo Gestão Democrática da Educação (quando esse se refere às proposições da política oficial) estamos nos referindo a um conjunto de princípios e estratégias modernizadores da gestão pública. Mas quais os limites e as possibilidades dessas estratégias? Como devemos e podemos atuar nesse cenário? Em que medida há espaço para o protagonismo dos profissionais da educação? É possível, no ambiente escolar, atuar de modo a favorecer a formação crítica e emancipação dos indivíduos?

Nesta unidade, vamos rever, de modo esquemático, alguns aspectos da gestão democrática gerencialista. A seguir, abordaremos alguns pressupostos teóricos sobre a condução da participação na perspectiva da gestão democrática emancipatória e, por fim, veremos, também de forma esquemática, alguns aspectos dessa segunda abordagem.



Objetivos

Ao final dessa unidade, esperamos que você:

- compreenda, que no que se refere às políticas de democratização da gestão educacional e escolar, as diferentes possibilidades de atuação político-pedagógica;
- obtenha elementos para conduzir uma atuação profissional coerente com a gestão educacional que julgar mais adequada aos seus objetivos educativos;
- analise as possibilidades de atuação político-pedagógica no âmbito da gestão escolar.



Fundamentação teórica

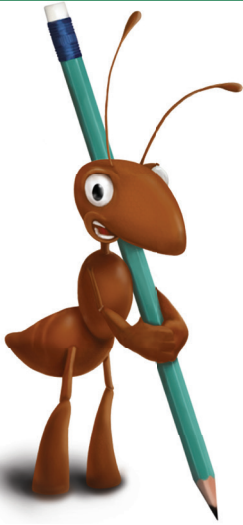
Os mesmos mecanismos de participação instituídos no interior da escola podem ser orientados por diferentes concepções de democracia, participação e gestão. A partir dessa compreensão, vejamos, de modo esquemático, como eles estão postos na perspectiva (neoliberal) gerencial.

Políticas Educacionais na Perspectiva Gerencial

Concepção de mundo	<ul style="list-style-type: none"> • As relações sociais, políticas, econômicas e culturais são compreendidas como ordem natural, casual, histórica.
Compreensão do papel da educação (da escola)	<ul style="list-style-type: none"> • A educação deve promover o desenvolvimento econômico. Constitui-se como investimento em capital humano e esse investimento seria responsável, no plano coletivo, pela distribuição dos bens materiais para a população. Acredita-se que, quanto mais qualificados, melhores condições de trabalho e renda terão os indivíduos.
Alguns Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Assegurar a qualificação profissional para atender as condições necessárias à reprodução do capital. • Tornar os países internacionalmente competitivos. • Desenvolver estratégias de qualificação da pobreza, para que esta se insira no contexto do não emprego. • Implementar reformas que aumentem a eficiência, eficácia e qualidade dos serviços educacionais, com base nos princípios do mercado.
Algumas Estratégias	<ul style="list-style-type: none"> • Ênfase na modernização da gestão do sistema e das instituições; • Flexibilização da escola, para que forme um profissional flexível, adaptável às diferentes demandas, diferentes formas de trabalho e até mesmo para o não-trabalho. • Flexibilização do sistema por meio da descentralização. • Flexibilização do currículo, dos horários, da duração dos cursos e das formas de certificação. • Introdução de formas de responsabilização via lógica dos resultados (ênfase nas avaliações sistêmicas). • Criação de uma cadeia de responsabilização desde a administração central até a base. • Estabelecimento de mecanismos de competição administrada. • Inserção da competitividade no interior da administração pública.
Alguns Mecanismos	<ul style="list-style-type: none"> • Descentralização financeira: • FUNDEF/FUNDEB. • PDDE/PDE. • CAIXA ESCOLAR. • Descentralização administrativa: • Conselhos de educação (nacional, estadual e municipal). • Conselhos fiscais (conselho do FUNDEB, da merenda escola). • Conselhos escolares. • Agremiações de pais, servidores, professores e alunos. • Eleições para diretores. • Descentralização Pedagógica: • Elaboração descentralizada do Currículo Escolar (diretrizes e orientações curriculares nacionais, estaduais e municipais). • Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e Planos de Educação Nacional, Estadual e Municipal. • PAR nacional, estadual e municipal. • Projeto Político Pedagógico da escola.
Alguns Desdobramentos	<ul style="list-style-type: none"> • O discurso da democratização passa a ser amplamente defendido como sendo o caminho para trazer qualidade à escola. • Legalmente, a comunidade escolar pode acompanhar todo o processo educativo, desde sua concepção até seus resultados (planejamento, implementação das ações para o desenvolvimento das aprendizagens e avaliações). • De modo geral, todos passam a concorrer para o mesmo objetivo: participar das ações da escola para que tenha qualidade. Há um certo consenso de que a qualidade é possível se todos participarem.

Algumas Críticas

- A formação que se objetiva é a formação para o trabalho. Os indivíduos são reduzidos à dimensão de produtores de riquezas e bens;
- Essa concepção ignora que os indivíduos a que se refere são os sujeitos do não-emprego, do trabalho precarizado, da subjetividade esfacelada devido a sua condição de excluídos dos bens de consumo. A participação defendida é restrita, parcial e comprometida com a manutenção do *status quo*.
- Contribui para o acirramento da competitividade e individualismo, valores incompatíveis com práticas pedagógicas críticas e transformadoras.
- Os sujeitos tendem a mascarar dados e fatos e a disseminarem uma falsa percepção da realidade.
- O teor aparentemente progressista do discurso tende a confundir educadores e educandos, não possibilitando a estes que percebam os reais objetivos da modernização denominada de gestão democrática.



Tome nota!

Nas unidades anteriores, aparecem outras críticas sobre a gestão gerencial e possivelmente você tenha inferido/identificado, também, aspectos positivos desse processo de modernização. Antes de prosseguir, faça anotações que evidenciem o que você considera como aspectos positivos e negativos da gestão democrática gerencial.

A partir desse ponto, vamos pensar um pouco sobre os mecanismos de participação no nível institucional, escolar. O que nos faz lembrar a tendência sobre a qual falamos no início do nosso conteúdo, de associarmos a gestão democrática apenas com esses mecanismos. Talvez porque a LDB/1996, um dos principais marcos legais da gestão democrática, de certo modo faça essa associação.

Por falarmos em marcos legais, é bom lembrarmos que a Constituição Federal de 1988 foi o primeiro texto a instituir a gestão democrática como um dos princípios básicos que deveriam nortear o ensino. Depois, em 1996, já no cenário das reformas neoliberais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação estabeleceu alguns princípios para a gestão democrática, como a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político-pedagógico e a participação da comunidade escolar em conselhos escolares ou equivalentes.

Voltando aos mecanismos de participação instituídos no interior da escola, após duas décadas de reformas, eles são vários: o Conselho escolar; a eleição para diretores, a elaboração do projeto político pedagógico; a participação nas agremiações de alunos, estudantes, professores e funcionários; a elaboração do PDE-escola; a participação da escola nas avaliações nacionais, a participação da escola em olimpíadas e em concursos diversos.

Essas são estratégias legalmente instituídas com as quais convivemos, quer tenhamos uma percepção mais crítica da realizada, quer não, elas estão na escola e nos provocam a compreendê-las e a utilizá-las como espaço de atuação político-pedagógico. Mas o que fazer com elas? É possível utilizarmos esses mecanismos de modo a protagonizarmos um tipo de educação e de escola com objetivos diferentes dos objetivos e práticas neoliberais?

Para orientar nossa reflexão acerca dessas questões, vejamos alguns pressupostos teóricos coerentes com práticas democráticas transformadoras e emancipatórias. **Vamos em frente!**

A Constituição Federal de 1988 foi o primeiro texto a instituir a gestão democrática como um dos princípios básicos que deveriam nortear o ensino

Pressupostos teóricos para uma gestão democrática transformadora

Uma primeira premissa nessa abordagem mais crítica é evidenciada por Demo (1988), para quem a participação não pode ser compreendida de forma deslocada de uma base sócio-histórica e econômica. Como eixo da política social, a participação não pode se dar de forma autônoma do eixo econômico, ou seja, em última análise ela deve objetivar a distribuição mais equânime tanto dos bens materiais quanto do poder.

Uma segunda premissa, baseada no autor supracitado, é que não se pode conceber a participação como algo pronto, realizado, acabado. Participação é conquista, e, como tal, não pode ser associada à dádiva, concessão ou algo pré-existente. Não pode ser concedida por outrem, porque não é pertencente a esse outrem, ela é prática social, é movimento, constitui-se como fenômeno dinâmico sem um núcleo objetivo, sem uma materialidade da qual alguém possa se apropriar.

Ademais a participação não pode ser considerada como panaceia para todos os problemas, mas deve ser vista como uma forma desejável de estabelecimento das relações a partir da qual opera-se um importante processo de autoformação e autodesenvolvimento. Neste, não se pode alienar os indivíduos de sua condição de sujeitos da história, sujeito de ação e reflexão.

O processo de participação, de acordo com Bordenave (2007), deve possibilitar que as pessoas aprendam a conhecer sua realidade, a refletir, a superar as contradições reais e aparentes, a identificar

premissas subjacentes, a antecipar consequências, a entender novos significados das palavras, a distinguir efeitos de causas, observações de inferências e fatos de julgamento. Aprendem a manejar conflitos, clarificar sentimentos e comportamentos.

Uma prática gestora orientada por esses argumentos deveria conduzir todos os processos participativos de modo a perseguir o objetivo da transformação social. Vislumbrando um mundo com distribuição de renda mais igualitária e mercado de trabalho com emprego e renda para todos. Assim, participar do processo decisório, do planejamento e avaliação institucional (escolar) seria um meio, um momento da vida da comunidade que deveria oportunizar pensar sobre o mundo (dentro e fora dos muros da escola) para transformá-lo. Decidir sobre orçamento, por exemplo, implicaria criar oportunidades para que a comunidade pensasse, discutisse e analisasse questões como necessidades, investimentos, financiamento público, direito, imposto, responsabilidade da administração pública e dos contribuintes cidadãos, oportunidades, desigualdade/igualdade, conquista, contestação, organização política e tantos outros temas.

a participação não pode ser considerada como panaceia para todos os problemas, mas deve ser vista como uma forma desejável de estabelecimento das relações



▲ O processo de participação, de acordo com Bordenave

Fonte: <http://www.ber-telsmann.com/corporate-responsibility/facts-and-figures/>

Condições para a participação

É muito comum ouvirmos depoimentos que atestam que os Conselhos Escolares são uma farsa. Professores e demais funcionários de escolas, de acordo com pesquisa realizada por Neves (2009), asseguram que representantes (de pais, alunos, professores e técnicos) assinam os documentos e dão legitimidade às decisões de diretores sem que compreendam o que assinam, sem que atuem de forma qualificada e consistente. Nesses casos, não se pode falar em participação democrática transformadora, mas em práticas de legitimação de políticas, por meio da manipulação da participação.

Para atuar de modo a qualificar as práticas participativas, Neves (2009) destaca três condições indispensáveis: a informação para participar, a coordenação do processo de participação e a compreensão dos limites ou condicionantes da participação.

Formação para participar

Bordenave (2007) afirma que a informação é um elemento imprescindível à participação. Para ele, a qualidade da participação fundamenta-se na informação consistente e oportuna, o que requer a abertura de canais confiáveis e desobstruídos, para que o grupo se mantenha bem informado sobre o que acontece.

De igual modo, destaca que somente informada uma comunidade poderá julgar a validade das oportunidades e dos instrumentos postos a sua disposição.

A comunidade escolar deve ser estimulada a conhecer e a querer saber das informações que lhe dizem respeito.

Essa informação deve promover um diálogo entre iguais, uma situação de interação que pressupõe um relacionamento horizontal, fornecendo elementos para a percepção crítica da realidade.

Conforme destaca Demo (1988), os responsáveis por conduzir o processo precisam disseminar as informações para que se desenvolva a qualidade da participação com vista à autopromoção dos indivíduos. Tabelas, gráficos, decretos, normas, programas, políticas, recursos e/ou qualquer acontecimento importante que diga respeito ao processo de tomada de decisão deve ser divulgado cotidianamente e sistematicamente pelos gestores. A comunidade escolar deve ser estimulada a conhecer e a querer saber das informações que lhe dizem respeito.

▶ Espaço permanente de discussão, reflexão, planejamento e avaliação

Fonte: <http://www.mishabilidadeslaborales.com/portfolio/innovando-alcanzar-objetivos/>



Informar estaria inteiramente relacionado com promover no interior das instituições o espaço permanente de discussão, reflexão, planejamento e avaliação, mediada pela equipe gestora. Essa equipe não deve ter como parâmetro somente o consenso macro, pressuposto pela política nacional, antes deverá estimular o conflito de ideias, da argumentação, do convencimento do outro. Um espaço no qual se realize a apropriação e crítica ao discurso hegemônico e ao arcabouço jurídico-administrativo que regula as políticas.

A coordenação do processo de participação

Os aspectos anteriormente mencionados quanto aos objetivos da participação, suas características e condições desejáveis, de algum modo serão maximizados ou minimizados a depender de um importante elemento de participação: a atuação dos sujeitos externos, ou dos diretores/gestores. Sujeitos que têm uma dupla função: representar os interesses dos indivíduos que de algum modo estão no interior das instituições e representar os interesses do Estado.

Em toda a literatura estudada, encontramos destaque implícito ou explícito à ação dos sujeitos externos quanto ao planejamento, construção ou controle da participação. Vislumbramos essa dimensão, por exemplo, em Demo (1988). Sobre esse aspecto, ele alerta que a participação não é algo corriqueiro, ou uma tendência natural, mas há obstáculos, como sua própria banalização, como a ocultação da essência impositiva inerente ao seu processo, e ainda como a falta de identificação dos sujeitos externos com as comunidades e a tentativa destes em omitir, quando deveriam enfrentar, o caráter propositivo dos planos.

Essa dimensão também aparece nas análises de Paro (2003), ao discorrer sobre o desejável processo de deslocamento do poder do âmbito central para o coletivo ou para a coordenação do esforço coletivo, inerente à democratização efetiva da gestão escolar. Nesse processo de transição, sugere ele, há uma ação consciente, política, planejada de indivíduos que de alguma forma, ou por alguma razão, assim o desejam.

Por outro lado, ainda é possível percebermos essa dimensão nos documentos oficiais, que atribuem aos gestores papel preponderante na gestão da participação. A relevância desses sujeitos, então, dar-se-á, na medida em que, como técnicos, ou no dizer de Demo (1988), como uma elite dotada do poder propositivo, conduzirão o processo participativo.

Diante da ambiguidade posta, ou seja, da possibilidade de uma gestão educacional gerencial e/ou uma gestão educacional transformadora, a atuação dos gestores, enquanto críticos ou legitimadores da política, será determinante no processo de gestão da participação.

O gestor poderá conduzir a gestão da participação de forma crítica ou acrítica, de forma mais alinhada com os objetivos neoliberais ou com os objetivos efetivamente democráticos e transformadores da sociedade. Alinhado com a gestão democrática transformadora, ele deverá ser um crítico de sua função, das formas de poder e das relações sociais. No dizer de Demo (1988), para que se construa o processo participativo, ele não deverá ocultar o poder, camuflá-lo, mas empreender a construção de outra forma de poder, a partir do enfrentamento do poder, do desvelar de sua essência e da crítica a ele.

Deve, portanto, reconhecer sua condição de parte de uma elite, sua condição de não-povo, sua condição de propositor de ações. Não se trata de negar a realidade, trata-se de outra forma de intervir na realidade, através da autocrítica e pelo diálogo. A ação por meio do planejamento participativo não impede que se busque convencer a comunidade de algo, desde que seja feito dentro de um espaço legítimo de participação.

A atuação dos gestores, enquanto críticos ou legitimadores da política, será determinante no processo de gestão da participação.



▲ Constrói-se um espaço permanente de discussão, reflexão, planejamento, avaliação, mediado pela equipe gestora

Fonte: <http://appliedsciencesfoundation.org/?p=1039#!prettyPhoto/0/>

Constrói-se um espaço permanente de discussão, reflexão, planejamento, avaliação, mediado pela equipe gestora. Esse é um espaço do conflito de ideias, de argumentação, convencimento do outro, apropriação do discurso científico, formação coletiva continuada, troca de experiência; motivação mútua, reflexão sobre o cotidiano e suas nuances; o lugar em que os sujeitos mobilizam suas capacidades mentais, emocionais e cognitivas para conjuntamente elaborar propostas e discutir sobre sua aplicabilidade, posteriormente avaliando-os e (re)elaborando-os, num processo contínuo e dinâmico, que sugere aprendizado, criatividade e envolvimento.

Acredita-se que a aprendizagem advinda dessa participação possa ser formativa e que, dessa forma, a escola contribua para o processo social mais amplo.

Em cada âmbito, esse processo de discussão e participação tem seus desafios e especificidades. Ao corpo docente, pela sua capacitação e compreensão da natureza e objetivos da escola, pesa a responsabilidade de conduzir a elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola (ou equivalente), instrumento que deve nortear a prática coletiva e que posteriormente deve ser discutido e nas diversas instâncias.

O importante é que esse documento exerça a função de promover a participação de todos os atores da escola, desde sua elaboração, que se dá a partir de vários estudos e discussões entre o corpo docente, até sua apresentação e enriquecimento junto aos pais, alunos, funcionários. Que todos tenham dele conhecimento, para que sirva de parâmetro de avaliação do trabalho desenvolvido. E que os professores se apropriem da funcionalidade desse instrumento bem como adquiram autonomia em relação a sua aplicabilidade e conteúdo.

Quanto aos alunos, nesse enfoque de gestão, devem ser beneficiados de diferentes formas, indiretamente, a partir do momento em que os professores começam a se apropriar de sua prática, ou seja, a partir do momento em que o direcionamento democrático do processo de planejamento de ensino começa a operar uma mudança de comportamento no cotidiano do professor, trazendo a esse maior envolvimento, flexibilidade, segurança, criatividade, engajamento, motivação. Diretamente, na medida em que se o professor estiver submetido a um processo não autoritário, de alguma forma essa relação deverá se transportar para o aluno, contribuindo para uma relação mais aberta e democrática tanto objetivada nas atividades, como na abertura para que os alunos participem mais das decisões e discussões.

Por outro lado ainda, a equipe gestora, junto com o corpo docente, deve buscar promover espaços de discussões com os alunos, sobre assuntos específicos de interesse deles, e de interesse da coletividade, para que esses possam opinar, sugerir, buscar soluções, e tomar decisões coletivas. Deve ainda elaborar projetos, discutir e elaborar códigos de condutas, sanções, atividades extraclasse, aplicação de recursos, formação de representações estudantis, participação no Conselho Escolar. De forma ampla e contínua, visa ao amadurecimento político, crítico, através da participação mediada, rumo à autonomia plena dos estudantes.

Nessa abordagem, os gestores planejam a participação efetiva também dos pais. Esses são convocados a participarem de atividades bem planejadas para que a escola possa contar com a tomada de decisão desses em fóruns de discussão, reflexão e instâncias deliberativas. Acredita-se que a aprendizagem advinda dessa participação possa ser formativa e que, dessa forma, a escola contribua para o processo social mais amplo.

Vale ressaltar que, ao promover esses espaços para a participação da família, a gestão democrática comprometida com a transformação social se contrapõe à visão oficial, difundida pelas Reformas Neoliberais, tanto que buscará, na medida do possível, discutir com os pais o que está por trás de projetos que incentivam o voluntariado e ações semelhantes como o “Amigos da Escola” e ações outras de voluntariado.



Os gestores planejam a participação efetiva também dos pais

Fonte: http://www.quazoo.com/q/Foundations_based_in_the_United_States

Nessa participação, o amadurecimento e a autonomia da comunidade escolar são compreendidas como um processo a ser construído, e que, dependendo de cada caso, pode ser mais difícil ou mais fácil, pode enfrentar maior ou menor resistência, avançar em um período maior ou menor de tempo. Dependerá de cada realidade e principalmente da habilidade da equipe gestora em administrar os conflitos, promover situações de avanço, argumentar em favor dessa forma de gestão e do respaldo teórico que poderá fornecer para enriquecer e ampliar as discussões. Nesse sentido, o papel da gestão é preponderante. Tem função coordenativa do esforço humano e, para tanto, requer planejamento estratégico, capacitação e comprometimento político coerente com os objetivos a que se propõe.

Os condicionantes da participação

Como podemos inferir, com base em nossos estudos, a Reforma da Educação tem defendido fortemente o argumento de que a qualidade da educação está associada à melhoria de sua gestão. Ou seja, perpassa o discurso governamental de que o grande “mal” da educação é a ineficiência de sua gestão, o que tem contribuído para a ênfase na reforma gerencial e ocasionado certo consenso em torno da expectativa por uma gestão democrática. É como se todos assumissem a seguinte premissa: uma vez democrática a gestão, teremos qualidade na educação. Será? É apenas de democracia que precisamos? E essa democracia apregoada é possível?

Consideramos importante que todos, gestores, professores, pais, alunos e demais profissionais da educação, compreendam que existem muitos limites à democracia. Que participar implica ter algum tempo disponível, dar alguma credibilidade aos processos políticos, implica a construção de uma cultura política participativa, em condições socioeconômicas que favoreçam a presença das famílias na escola. São inúmeros os desafios para que se efetive uma gestão democrática transformadora e mesmo gerencial, numa sociedade extremamente desigual e excludente.

Nesse sentido, constitui-se condição importante para os agentes educacionais conhecer os condicionantes da democracia e da participação. A participação ocorre inter-relacionada com toda a complexa estrutura social, donde decorrem seus condicionantes e a necessidade de superá-los. A primeira etapa desse movimento de superação, portanto, é identificar, problematizar e compreender esses condicionantes.

A participação ocorre inter-relacionada com toda a complexa estrutura social

Fonte: <http://www.upf.br/nexjor/?p=30077>



Nessa perspectiva, Paro (2000), ao discutir sobre os condicionantes da participação, percebidos no interior de uma escola paulista, classifica-os em duas categorias: condicionantes internos e externos. Ressaltam-se como internos: os condicionantes materiais, os

condicionantes institucionais, os condicionantes ideológicos e os condicionantes político-sociais.

Por condicionantes materiais entendem-se “as condições objetivas em que se desenvolvem as práticas e relações no interior da unidade escola”, a falta de material didático, espaço físico impróprio, insuficiente ou inadequado, móveis e equipamentos didáticos deteriorados, formação inadequada do corpo docente, escassez de professores e demais funcionários, falta de recursos financeiros para fazer frente às necessidades mais elementares, baixos salários dos profissionais; esses são alguns dos destaques dados por esse autor.

Os condicionantes institucionais estariam vinculados aos aspectos organizacionais e formais da escola, como a existência de mecanismos de participação, o tipo de hierarquia e a forma de provimento da direção. Conforme destaca Paro (2000):

Ainda que não tenha perfeita correspondência com a realidade de uma instituição, a estrutura legal desta condiciona, em grande medida, as práticas e relações. Traçando um ideal institucional, para o qual se supõe convergirem, e ao qual se devem conformar, todas essas práticas e relações (PARO, 2000, p. 69 e 70).

Nesse aspecto, entendemos que, ao se definir a direção como sendo formada pela equipe de direção e conselho escolar e o diretor como membro nato do conselho; as atribuições do diretor como responsável por coordenar, planejar e promover a interação escola\família\comunidade; a regulamentação dos conselhos e suas atribuições, assim como a toda a hierarquia funcional desde a administração central até a escola, são estabelecidas as condições ou limites no qual a participação deverá acontecer.

Por condicionantes ideológicos, Paro (2000) define “as concepções e crenças sedimentadas historicamente na personalidade de cada pessoa, que movem suas práticas e comportamentos no relacionamento com os outros”. Nesse sentido, destaca-se a visão da escola a respeito da comunidade e sua postura diante da participação. Conforme se discute, se os que atuam no interior da escola têm uma visão dos pais como carentes de ajuda econômica, afetiva, cultural, ou dos alunos como desinteressados, agressivos, bagunceiros, é possível que se desenvolva em relação a esses uma postura paternalista-assistencialista ou de imposição pura e simples, ou, ainda, de quem está aturando por condescendência às pessoas.

Por conseguinte, diante da visão depreciativa com que são tratados, pode se dar um afastamento dos sujeitos em relação à escola, como forma de se protegerem da diminuição de seu autoconceito e

Assim, não parece difícil deduzir a implicação dessa postura para a participação da comunidade nas decisões escolares. Uma escola perpassada pelo autoritarismo em suas relações cotidianas muito dificilmente permitirá que a comunidade se faça presente para participar autonomamente de relações democráticas (PARO, 2000, p. 305).



Por outro lado, a visão da participação evidenciada pelos sujeitos da escola demonstra qual o sentido dado ao discurso pró-participação e o projeto político que se evidencia. Se a equipe da escola, por exemplo, promove a participação como concessão-permissão e/ou com o caráter de execução de tarefas ou como partilha de poder.

A visão da participação como concessão ou execução de tarefas decorre, na compreensão de Paro (2000), das baixas expectativas dos sujeitos organizadores da participação em relação às condições intelectuais e a descrença nas possibilidades dessa participação acontecer. Em função de preconceitos ou equívocos, dificulta-se a legítima participação da comunidade, sob alegação de que a comunidade não tem condições técnicas de participar, o que supõe a redução do papel político da escola à dimensão meramente técnica.

O quarto e último tipo de condicionante interno, denominado pelo autor de político-social, diz respeito ao caráter conflituoso dos interesses que perpassam o cotidiano escolar. Conforme discute, embora em última análise, os interesses de pais, alunos, professores e funcionários são os mesmos, por serem todos

desprovidos das condições objetivas de produção da existência material e terem que vender sua força de trabalho. No entanto, isso não significa que as relações sejam harmoniosas, uma vez que a consciência dos interesses mais amplos não se dá de forma imediata. *Na prática diária as pessoas se orientam por interesses imediatos e estes são conflituosos entre os diversos grupos atuantes na escola* (PARO, 2000, p. 301).

Como condicionantes externos destacam-se as condições objetivas de vida da população, os condicionantes culturais e os condicionantes institucionais da comunidade, como, por exemplo, a condição de trabalhador assalariado que chega ao final do dia cansado e que muitas vezes não tem como conciliar o acompanhamento das atividades escolares de seu filho e as demais demandas do cotidiano. Esses condicionantes são, na opinião do autor, o fato mais apontado pela comunidade escolar para explicar a baixa-participação.

Considera esse autor que, embora a solução definitiva desse problema social escape aos limites da escola, não se pode ignorar medidas possíveis para diminuir seus efeitos e que, num âmbito social mais amplo, deveria ser uma bandeira a luta pela dispensa de trabalho remunerado, para tanto viabilizar quanto incentivar a participação dos pais na educação dos filhos.

Os condicionantes culturais dizem respeito à visão que os sujeitos têm em relação ao espaço participativo no qual estão inseridos. Há uma tendência de atribuir a baixa-participação a uma inclinação “natural” das pessoas, a desinteresse ou comodismo sem razão de ser, próprio de nossa cultura. A ocultação das narrativas de processos participativos que resultaram e resultam nas transformações sociais, disseminando os fatos históricos relacionados a heróis, contribui para a sedimentação dessa tendência.

A partir disso, os agentes externos ou gestores da participação deixam de investir no potencial efetivo que os sujeitos têm, e, provavelmente, está adormecido, por força da disseminação desse discurso e a forma como ele negativamente contribui para a baixa-participação.



▲ Acompanhamento das atividades escolares de seu filho e as demais demandas do cotidiano

Fonte: <http://blog.acesso-card.com.br/nao-conseguiu-aproveitar-os-descontos-do-black-friday/>

Há uma tendência de atribuir a baixa-participação a uma inclinação “natural” das pessoas, a desinteresse ou comodismo sem razão de ser, próprio de nossa cultura.

Os condicionantes institucionais da comunidade implicam conhecer e reconhecer as demais práticas participativas desenvolvidas pela comunidade como: associações de bairro, igrejas e outros grupos que podem ter uma percepção da participação igual ou diferente da visão apresentada na escola, podendo acarretar em conflitos.

Reconhecer esses condicionantes, e considerá-los com a devida seriedade e responsabilidade na gestão da participação, *significa reconhecer que somos seres condicionados, mas não determinados. Reconhecer que a história é tempo de possibilidades e não de determinismos* (FREIRE, 1996, p. 19). Assim, o conhecer e refletir sobre esses condicionantes devem levar-nos à prática de ações em busca da participação efetiva e não à imobilidade conformada.

Quadro síntese - Gestão Democrática transformadora

<p>Concepção de mundo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Contraditório, conflituoso, perpassado por uma historicidade, dividido em classes com interesses distintos.
<p>Compreensão do papel da escola</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Contribuir para desmistificar a realidade buscando compreender histórica e dialeticamente os fatos sociais. • Contribuir para a apropriação dos saberes historicamente construídos, sejam eles culturais, artísticos, científicos e/ou filosóficos, de modo a possibilitar a distribuição mais igualitária dos bens produzidos e/ou a transformação social.
<p>Alguns princípios</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A educação é fundante da humanização, é também por meio dela que os homens apreendem as condições para se inserirem no mundo enquanto sujeitos da história. • A escola é o espaço de reprodução das condições estruturais para manutenção do capitalismo, mas é também o espaço de produção do conflito, da contradição e das possibilidades de extrapolação da função social para a qual supostamente se destina.
<p>Objetivos pretendidos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Retomar a especificidade da administração vinculada à natureza da educação. • Politizar a ação administrativa. • Favorecer situações que problematizem a realidade como forma de desvelar as contradições. • Compreender a totalidade e historicidade dos objetivos, conteúdos e metodologias educacionais. • Assegurar sólida formação de base que propicie o desenvolvimento de habilidades cognitivas, operativas e sociais, por meio do domínio dos conteúdos escolares. • Mobilizar a comunidade escolar para ações políticas efetivas. • Fortalecer a identidade de classe. • Estimular a participação na perspectiva contestatária. • Eliminar o autoritarismo em detrimento de relações autônomas e horizontais.

Projeto Político Pedagógico

- O Projeto Político Pedagógico deve constituir-se efetivamente em instrumento que viabilize o planejamento coletivo da escola, privilegiando os princípios anteriormente mencionados.
- Algumas questões que devem orientar as discussões coletivas
- Que escola temos?
- Que escola queremos?
- Em que comunidade ela está inserida?
- Quais as características dessa comunidade?
- De onde vem sua fonte de renda?
- Quem são os pais dos nossos alunos?
- Que conhecimentos são imprescindíveis para essa comunidade?
- Quais os principais problemas da escola referentes a cada segmento?
- Que características os alunos apresentam?
- Que características os servidores da escola apresentam?
- Quais os principais entraves para a condução dos processos educativos com maior qualidade?
- Como temos composto o nosso currículo?
- Que tipo de educação temos “ofertado”?
- Quais os caminhos e a agenda para trabalhar rumo a essa escola?
- Quais são os nossos limites e quais são nossas possibilidades?
- Nessa perspectiva de trabalho, o Plano de Desenvolvimento Escolar (PDE-Escola) deve ser um instrumento secundário, auxiliar, que traz a contribuição didático-organizativa de quais os aspectos devem ser contemplados no PPP. No entanto, como instrumento gerencial, ele deve ser preenchido com as informações já coletadas e expressas no PPP e não o contrário.

Alguns Mecanismos

- Descentralização Financeira:
 - FUNDEF/FUNDEB.
 - PDDE/PDE.
 - CAIXA ESCOLAR.
- Descentralização Administrativa:
 - Conselhos de educação (nacional, estadual e municipal).
 - Conselhos fiscais (conselho do FUNDEB, da merenda escola).
 - Conselhos escolares.
 - Agremiações de pais, servidores, professores e alunos.
 - Eleições para diretores;
- Descentralização Pedagógica:
 - Elaboração descentralizada do Currículo Escolar (diretrizes e orientações curriculares nacionais, estaduais e municipais).
 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e Planos de Educação Nacional, Estadual e Municipal.
 - PAR nacional, estadual e municipal.
 - Projeto Político Pedagógico da escola.

O Conselho Escolar PRINCÍPIOS

- A participação é orientada, planejada, gerida, ela não acontecerá de modo espontâneo.
- A participação busca estimular a dimensão da contestação e mobilização. A informação é condição indispensável.
- A participação não será considerada como panaceia para todos os problemas da escola.
- A participação é um processo que contribui para a autoformação dos sujeitos.
- As reuniões objetivam que as pessoas aprendam a conhecer sua realidade, a refletir, a superar as contradições reais e aparentes.
- A participação deve promover a igualdade política, na qual a vontade geral assegure o respeito aos contratos firmados, de modo que os interesses particulares sejam secundarizados em função dos interesses coletivos.

Limitações e/ou dificuldades

- As condições reais de vida dos sujeitos envolvidos.
- O descrédito da comunidade escolar na escola e em sua possibilidade de contribuir para a transformação social.
- A falta de cultura de participação.
- O nível cultural e cognitivo de alguns sujeitos.
- A falta de tempo.
- O excesso de trabalho.
- As demandas cotidianas da escola, quanto aos aspectos mais operacionais (resultados, objetivos, disciplina, interesse, falta de funcionários, exigências burocráticas).



Hora de praticar!

1. É hora de fazermos uma relação mais prática sobre os temas de estudo e nosso cotidiano no interior da escola. Por isso, propomos que você investigue, analise e escreva um pouco sobre como funcionam os diferentes mecanismos de participação na sua escola. Considere individualmente cada um deles, fazendo um relato inicialmente descritivo e a seguir, analítico. Ou seja, primeiro diga como eles funcionam ou não e depois analise/discuta com qual concepção de gestão eles estariam mais alinhados.

Instrumentos a serem considerados:

- CONSELHO ESCOLAR
- CAIXA ESCOLAR
- PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO
- PLANO DE DESENVOLVIMENTO ESCOLAR
- OUTROS

Para orientar sua descrição e análise, você pode considerar as seguintes questões:

- Esses mecanismos funcionam? De que forma?
 - Quando foram formados/criados?
 - Quem realiza a coordenação dos mesmos?
 - A utilização dos mecanismos estaria mais alinhada com qual projeto de gestão?
 - Quais os aspectos positivos e negativos do seu uso para os resultados obtidos pela escola?
2. Seria interessante conhecer alguns posicionamentos seus, após as discussões propostas no módulo. Então vamos juntos, agora é sua vez de escrever sobre o que pensa. Emita sua opinião sobre as seguintes questões:
 - a. Se você fosse um diretor/gestor escolar, o que seria imprescindível para a sua atuação?
 - b. Você acha importante diferenciar gestão democrática e gestão gerencial ou considera indiferente essa diferenciação? Justifique.
 - c. Se você considera importante distinguir e optar, por qual projeto de gestão optaria? Justifique.
 - d. A participação efetiva e transformadora é importante? É possível? Justifique.



Hora de pesquisar!

Leituras obrigatórias

- LIBÂNEO, J. C. Uma escola para novos tempos. In: LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola - teoria e prática**. 4ª ed. Goiânia: Alternativa, 2001. Disponível em: <http://professor.ucg.br>.
- LIBÂNEO, J. C. O sistema de organização e gestão da escola In: LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola - teoria e prática**. 4ª ed. Goiânia: Alternativa, 2001. Disponível em: www.acervodigital.unesp.br
- VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, I. P. A. (Org.) **Projeto político-pedagógico da escola; uma construção possível**. Papyrus: Campinas SP, 1996, p. 11-36.

Leituras complementares

- PARO, Victor Henrique. Participação da comunidade na gestão democrática da escola pública. In: **Gestão democrática da escola pública**. Ática: São Paulo, 1997, p. 15-28.
- _____. Por Dentro da Escola Pública. 3ªed. São Paulo, Xamã, 2000.



Referências

BORDENAVE, J E. D. **O que é participação**. 8ª Ed. São Paulo, Brasiliense, 2007.

DEMO, P. **Participação é conquista**: noções de política social participativa. São Paulo: Cortez. Autores Associados, 1988.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 27 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

PARO, V. H. **Administração Escolar**: uma introdução crítica. São Paulo, Cortez, 2003.

_____. **Por Dentro da Escola Pública**. 3ªed. São Paulo, Xamã, 2000.

ISBN 978-65-86293-24-1



9 786586 293241 >

IFRN
Editora

Especialização

PROEJA

 **INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA**
RIO GRANDE DO NORTE
Campus EAD