

REVISTA BRASILEIRA DE ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PROFISSIONAIS DE ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO - ANPAE

**ADMINISTRAÇÃO E QUALIDADE DA PRÁTICA EDUCATIVA:
EXIGÊNCIAS E PERSPECTIVAS**

ADMINISTRAÇÃO E QUALIDADE EM EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA

**EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA:
ADMINISTRAÇÃO PARA QUÊ? QUALIDADE PARA QUEM?**

**VÍNCULOS ENTRE O GOVERNO CENTRAL E O NÍVEL LOCAL:
CINCO OBSERVAÇÕES SOBRE O PAPEL DO GOVERNO LOCAL**

SOBRE A QUALIDADE COGNITIVA DAS EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM

**A QUESTÃO DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO:
(DES)CAMINHOS E PERSPECTIVAS**

**A ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA E A QUALIDADE EM EDUCAÇÃO:
A EXPERIÊNCIA DO DISTRITO FEDERAL**

A ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA E A QUALIDADE DE ENSINO

A CONSTRUÇÃO DA QUALIDADE NA ESCOLA: UMA EXPERIÊNCIA

**A CONSTRUÇÃO DA QUALIDADE NA ESCOLA: IMPLICAÇÕES PARA A
ORGANIZAÇÃO E A PRÁTICA ESCOLAR**

**A FORMAÇÃO DO ADMINISTRADOR DA EDUCAÇÃO E
A QUESTÃO DA QUALIDADE: ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA**

**A QUESTÃO DA QUALIDADE: EXIGÊNCIAS PARA A FORMAÇÃO
DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO**

RBAE

A Revista Brasileira de Administração da Educação é um periódico semestral da Associação Nacional de Profissionais de Administração da Educação - ANPAE.

É um veículo através do qual as questões relacionadas à administração da educação: as políticas, o planejamento e a gestão são debatidas, polemizadas, analisadas e encaminhadas de forma crítica.

Seu objetivo é a socialização e o avanço contínuo do conhecimento da área através reflexões de cunho mais teóricos, de relatórios de pesquisas, de relatos de experiências práticas.

Com uma postura pluralista do ponto de vista teórico, os artigos selecionados retratam, no entanto, um ponto comum: a busca da melhoria da prática social da educação.

Editor

Regina Vinhaes Gracindo
Universidade de Brasília
Faculdade de Educação - FE 01 sala 12

70.910-900 -Brasília, DF - Brasil
Fone: (061) 273.5896

Conselho Editorial

O Conselho Editorial é formado pela presidência, diretores das seções estaduais e o último ex-presidente da ANPAE.

anpae

A Associação Nacional de Profissionais de Administração da Educação - ANPAE é uma Sociedade Civil sem fins lucrativos, fundada no dia 11 de fevereiro de 1961, em São Paulo, com foro e sede em Brasília/DF e congrega administradores, professores, especialistas e instituições dedicadas ao desenvolvimento da administração da educação e áreas afins. A ANPAE tem por objetivo a união e a promoção de interesses profissionais, o incentivo à cultura científica, ao estudo e ao exercício da administração; a informação e consultas de organismos nacionais e internacionais; o estudo, a cooperação e o intercâmbio de estudos e experiências; e a colaboração com outras instituições de objetivos idênticos ou afins.

A sede atual da ANPAE é a Faculdade de Educação da Universidade de Brasília - FE 01 sala 12, CEP 70.910-900 Brasília/DF.

Presidência Regina Vinhaes Gracindo, presidente; Fátima Cunha Ferreira Pinto, 1ª vice-presidente e vice-presidente da Região Sudeste; Vicente de Paulo Carvalho Madeira, 2ª vice-presidente e vice-presidente da Região Nordeste; Marta Luz Sisson de Castro, vice-presidente da Região Sul; Maria Dilméia Espindola Fernandes, vice-presidente da Região Centro-Oeste e Raimundo Martins Ferreira, vice-presidente da Região Norte.

Diretores das Seções Estaduais: Rogério de Andrade Córdova(DF); Maria Natividade M. Silveira (PI); Jomária M. de L. Alloufa (RN); Rivo Gianini de Araújo (RJ); Maria Luiza Barbosa Chaves (CE); Rinalva Cassiano Silva (SP)

Coordenadores Estaduais: Maria Zeneide Carneiro de Almeida (GO), Jurema Rosa Lopes (MT), Kátia Siqueira de Freitas (BA), Célia Maria Rodrigues da C. Pereira (PE), Maria das Graças de C. Barreto (AM), Naura Syria C. Ferreira (PR) Edna Maria da Cunha Dias (PB/JP), Áurea Ramos Araújo (PB/CG)

Conselho Fiscal: José Leão Falcão Filho, Maria Estela Dal Pai Franco e Elizabeth Jácome Britto de Souza

Diretor Executivo: Roberto A. Algarte

REVISTA BRASILEIRA DE ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PROFISSIONAIS DE ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO - ANPAE

**ADMINISTRAÇÃO E QUALIDADE DA PRÁTICA EDUCATIVA:
EXIGÊNCIAS E PERSPECTIVAS**

ADMINISTRAÇÃO E QUALIDADE EM EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA

**EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA:
ADMINISTRAÇÃO PARA QUÊ? QUALIDADE PARA QUEM?**

**VÍNCULOS ENTRE O GOVERNO CENTRAL E O NÍVEL LOCAL:
CINCO OBSERVAÇÕES SOBRE O PAPEL DO GOVERNO LOCAL**

SOBRE A QUALIDADE COGNITIVA DAS EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM

**A QUESTÃO DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO:
(DES)CAMINHOS E PERSPECTIVAS**

**A ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA E A QUALIDADE EM EDUCAÇÃO:
A EXPERIÊNCIA DO DISTRITO FEDERAL**

A ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA E A QUALIDADE DE ENSINO

A CONSTRUÇÃO DA QUALIDADE NA ESCOLA: UMA EXPERIÊNCIA

**A CONSTRUÇÃO DA QUALIDADE NA ESCOLA: IMPLICAÇÕES PARA A
ORGANIZAÇÃO E A PRÁTICA ESCOLAR**

**A FORMAÇÃO DO ADMINISTRADOR DA EDUCAÇÃO E
A QUESTÃO DA QUALIDADE: ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA**

**A QUESTÃO DA QUALIDADE: EXIGÊNCIAS PARA A FORMAÇÃO
DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO**

Revista Brasileira de Administração da Educação

Associação Nacional de Profissionais de Administração da Educação

v. 12, n. 1, (jan./jun. 1996) - Brasília - DF

A. Fundação, 1983

semestral

Publicada pela Associação Nacional de Profissionais de Administração da Educação

ISSN 0101-8981 = Revista Brasileira de Administração da Educação

1. Administração da Educação - Periódicos I Associação Nacional de Profissionais de Administração da Educação

CDU 371 (05)

A presente publicação contou com o apoio financeiro do Conselho Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento Tecnológico - CNPq

Consultor para este volume: Jorge Ferreira da Silva

Revisão: Cristiana do Amaral Crivano Machado

SUMÁRIO

Editorial	004
CONFERÊNCIA - Administração e qualidade da prática educativa: exigências e perspectivas <i>Miguel Arroyo</i>	009
PAINEL: A administração e a qualidade em educação na América Latina A administração e a qualidade em educação na América Latina <i>Benno Sander</i>	023
Educação na América Latina: Administração para quê? Qualidade para quem? <i>Lourenço Guadamuz</i>	031
Vínculos entre o governo central e o nível local: cinco observações sobre o papel do governo local <i>Juan Cassassus</i>	036
PAINEL: A questão da qualidade na educação: (des)caminhos e perspectivas Sobre a qualidade cognitiva das experiências de aprendizagem <i>Hugo Assmann</i>	045
A questão da qualidade na educação <i>Romualdo Portella de Oliveira</i>	061
PAINEL: A administração pública e a qualidade em educação A administração pública e a qualidade da educação: a experiência do DF. <i>Isaura Belloni</i>	072
A administração pública e a qualidade de ensino <i>José Cleber de Freitas</i>	080
PAINEL: A construção da qualidade na escola: implicações para a organização e a prática escolar A construção da qualidade na escola: uma experiência <i>Rondon Porto</i>	087
A construção da qualidade na escola: implicações para a organização e a prática escolar <i>José Leão Falcão Filho</i>	094
PAINEL: A questão da qualidade: exigências para a formação e para a atuação do administrador A formação do administrador da educação e a questão da qualidade: análise de uma experiência <i>Genuíno Bordignon</i>	103
A questão da qualidade: exigências para a formação dos profissionais da educação <i>Iria Brzezinski</i>	110

O primeiro número da RBAE de 1996 dedica-se a divulgar as conferências e palestras apresentadas no XII Simpósio Brasileiro de Administração da Educação realizado no Centro de Convenções de Brasília, no período de 26 a 30 de novembro de 1995.

A temática central de evento em questão foi “Gestão e Qualidade”, reflexo das discussões acadêmicas e das práticas atuais que apontam a gestão do processo educativo como condição necessária à construção da qualidade na educação. Como consequência, o programa do Simpósio privilegiou a discussão tanto da gestão do processo educativo em si, quanto das políticas que a delimitam, assim como a dimensão, tendências e perspectivas dos diversos tipos de qualidade na educação, apresentadas e desenvolvidas pelos Sistemas Educacionais, principalmente, no Brasil e na América Latina.

Na Conferência de Abertura do XVII SBAE “*Administração e qualidade da prática educativa: exigências e perspectivas*”, Miguel Arroyo, além de apresentar sólidas reflexões teóricas, relatou a experiência de implantação de um projeto político-pedagógico chamado “Escola Plural”, que ele está ajudando a implementar em Belo Horizonte. Este projeto procura reorganizar a estrutura do sistema escolar, na medida em que “a nossa escola não avança apenas porque criamos mecanismos de gestão democrática”, pois possui “estruturas, intrinsecamente antidemocráticas”

Dentre as significativas indicações apresentadas por Arroyo cabe ressaltar que, segundo ele: a) precisamos re-significar velhas temáticas na área da administração da educação e perceber que “administramos espaços públicos, administramos espaços de direitos e os direitos só se garantem no campo do público” e b) a administração da educação precisa se voltar para o ser humano, como sujeito da história.

O primeiro painel teve como tema “*A administração e a qualidade em educação na América Latina*”, desenvolvido por três painelistas.

Benno Sander, a partir de uma análise histórica sobre a administração da educação na América Latina, chega à constatação de que uma “tentativa de superação das dificuldades neotayloristas, na transição para a década de 90, começa a ensaiar, na administração pública, o enfoque chamado gerencialismo com rosto humano”, que utiliza de forma extensiva as concepções práticas do setor privado.

Ao refletir sobre as dimensões da qualidade em educação, Sander mostrou a necessidade de “resgatar a especificidade da educação e a natureza peculiar da qualidade da educação”. Revelou, ainda, que “o conceito chave que deve inspirar uma teoria significativa e relevante de gestão da educação é o de qualidade de educação para todos, definido em termos políticos,

ideológicos e técnico-pedagógicos à luz da esperança, da conquista de elevados níveis de qualidade de vida humana coletiva”.

Lourenço Guadamuz apresentou reflexões sobre a distância e as contradições existentes entre o discurso frequentemente propalado e a realidade concreta na América Latina. Diante das constatações feitas e das políticas atuais relatadas, apresentou muitas questões que refletem as novas demandas da educação e de sua administração para o futuro. Dentre elas, a necessidade de se reencaminhar algumas questões: administrar para que?; qualidade para quem ?

Juan Cassassus refletiu acerca dos processos de descentralização e de centralização. A partir de suas reflexões indicou que: a) o tipo de informação que se obtém de uma reflexão ou de uma investigação depende do tipo de categorias utilizadas para obtê-la; b) há duas orientações para analisar o papel do governo local: as medidas que tendem a fomentar uma maior autonomia local e as que tendem a gerar uma maior dependência do local em relação ao sistema central; c) é o sistema de crenças (ideológicas, religiosas e filosóficas) que determinam as diferentes posições acerca do papel do governo na educação; d) existe uma contradição latente nas propostas atuais, as que veiculam a idéia de preservar o centro e as que desejam fortalecer as bases; e) dois são os critérios relevantes para examinar o papel do governo: o impacto da política na qualidade e o impacto da política na equidade.

O segundo painel tratou do tema “*A questão da qualidade na educação: (des)caminhos e perspectivas*”. Nele, Hugo Assmann refletiu sobre a importância da qualidade cognitiva das experiências de aprendizagem. Para Assmann, o “pivô pedagógico da questão da qualidade na educação... deve ser localizado nas experiências do prazer de estar conhecendo, nas experiências de aprendizagem que são vividas como algo que faz sentido e é humanamente gostoso”. Desta forma, “não basta melhorar a qualidade do ensino, a questão de fundo é melhorar a qualidade das experiências de aprendizagem”. Nesse sentido, uma administração que não deseja ser um mero gerenciamento de recursos, deve “criar e coordenar situações intensamente propícias à aprendizagem”

Romualdo Portella de Oliveira procurou desvelar, em sua exposição, a lógica que vem permeando as análises sobre a questão da qualidade em educação. A partir da contraposição que fez inicialmente entre a idéia de igualdade de oportunidades que privilegia o comum e a idéia de qualidade que privilegia a exceção, apresentou importantes reflexões acerca da modernização tecnológica e o neoliberalismo e sobre o papel da educação na qualificação da força de trabalho. Demonstrou, também, que a lógica neoliberal vem “transformando a política educacional no Brasil em política de exclusão, em política de restrição de direitos”.

O terceiro painel, "*A administração pública e a qualidade de educação*", possibilitou, aos participantes do Simpósio, o conhecimento de duas experiências concretas, onde a administração pública em diferentes níveis (uma municipal e outra distrital) se empenhou na busca da construção de um sistema educacional comprometido com a qualidade.

Nele, Isaura Belloni retratou alguns avanços e desafios que a Fundação Educacional do Distrito Federal vivenciou durante o ano de 1995. Explicitou que parte do pressuposto de que não há outro princípio para a gestão da educação pública que não seja o da gestão democrática e que só se pode falar em educação pública com a perspectiva da qualidade. A partir daí, apresentou como vem sendo desenvolvida a gestão do Sistema de Ensino do DF e os desafios que identifica para o futuro.

José Cleber de Freitas apresentou a práxis da Secretaria Municipal de São Paulo na gestão de Luiza Erundina (1989-1992) que objetivava a construção e implementação de um projeto político-educacional-pedagógico cuja meta era a implantação de uma escola popular e democrática. Identificou que o referido projeto corporificou-se em três grandes prioridades: democratização da gestão, democratização do acesso e nova qualidade do ensino em movimento de alfabetização de jovens e adultos.

No quarto painel - "*A construção da qualidade na escola: implicações para a organização e a prática escolar*", Rondon Porto relatou a experiência de uma escola de ensino de 2º grau da rede oficial de ensino do Distrito Federal comprometida com seu papel social que decidiu, há nove anos, construir coletivamente a qualidade de seu ensino. Mostrou os resultados obtidos e os obstáculos que ainda pretende vencer.

José Leão Falcão Filho, a partir de dois princípios (de que cada escola é única e singular e de que cada uma é capaz de gerar a sua própria metodologia de busca de qualidade), propõe a construção de uma metodologia que está alicerçada em três dimensões: a política, a humana e a técnica. Para tanto, enumerou seis pré-requisitos: a) comprometimento de todos; b) definição do que é qualidade; c) reconhecimento da diferença existente entre os tipos de profissionais envolvidos na escola; d) ver a escola como resultado de um esforço coletivo e compartilhado; e) necessidade de um processo de avaliação; e) existência de um processo de integração e de articulação na escola.

O quinto painel buscou debater "*A questão da qualidade: exigências para a formação e para a atuação do administrador*". De um lado, Genuíno Bordignon descreveu e fez a análise de uma experiência de formação de administradores da educação, via um curso de especialização (pós-graduação lato sensu) desenvolvido na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Mostrou os avanços alcançados pela experiência ao longo de nove anos e os desafios que se ainda se apresentam

De outro, Iria Brzezinski situou sua exposição no sentido de demonstrar que a qualidade é uma das exigências para a formação de profissionais da educação. Mostrou a necessidade de um administrador da educação ter uma formação apropriada para que possa “desenvolver novas formas de gestão escolar, tendo em vista as recentes relações de produção, que provocam outras formas de administração e de organização do trabalho”. Relatou algumas experiências interessantes para a formação do educador existentes no Brasil e, através de dados estatísticos, destacou a tendência hoje de se endereçar a formação do Administrador Escolar para o nível da pós-graduação “lato sensu”.

Cabe assinalar que alguns dos textos aqui apresentados foram transcritos de fitas de vídeo e de som e, talvez por isso, se apresentam com entonação por vezes coloquial. Isto, no entanto, não desmerece o conteúdo e a relevância dos mesmos.

Esperamos que as experiências e reflexões relatadas neste volume da RBAE possam vir a promover novas reflexões e o encaminhamento de novas práticas nas áreas que são o objeto de estudo e de intervenção da ANPAE: nas políticas, na gestão, no planejamento e na avaliação de organizações educacionais.

Regina Vinhaes Gracindo
Editor

CONFERÊNCIA
Administração e qualidade da
prática educativa: exigências e
perspectivas

ADMINISTRAÇÃO E QUALIDADE DA PRÁTICA EDUCATIVA: EXIGÊNCIAS E PERSPECTIVAS¹

Miguel Arroyo²

INTRODUÇÃO

Sempre participei dos encontros da ANPAE como um momento de reflexão. Sempre acreditei que era um dos momentos em que o cotidiano de nossas práticas era repensado. Lembro da minha primeira participação, em 1979, com o trabalho "Administração da Educação: Poder e Participação". Muitos anos já se passaram desde então, anos em que era tão difícil falar a palavra participação. A ANPAE foi um dos primeiros grupos de profissionais que tiveram a coragem de colocar essa temática em seus encontros. Naquele tempo ainda tão complicado, em que precisávamos falar com tanto cuidado, foram os administradores que, ainda mais rápido do que os próprios professores, supervisores, orientadores e inspetores, sentiram que tocavam em algo muito delicado: o direito de construir uma escola democrática.

Acredito ser esta a luta em que todos temos estado e na qual teremos de avançar. E diria que, neste momento, esta luta pode estar ameaçada por formas muito sutis. É importante que sejam retomadas todas essas questões, pois, diferentemente da época em que o autoritarismo estava presente no Estado e invadia todos os setores, todas as estruturas da sociedade, apresenta-se agora uma outra ideologia, aparentemente menos autoritária, com um discurso bastante próximo do nosso próprio: o discurso da autonomia, o discurso da descentralização. É preciso notar, no entanto, que esta nova ideologia coloca em perigo, no meu entender, as estruturas de uma escola democrática.

Gostaria de trazer não apenas um texto, uma reflexão a partir da Universidade, mas uma experiência prática de administração, a experiência de um projeto político-pedagógico chamado "Escola Plural", que estamos implementando em Belo Horizonte. Lá existem quase 200 mil alunos, 175 escolas, cerca de 11 mil professores. Tentamos revitalizar profundamente essas escolas que administramos. Gostaria que este depoimento fosse refletindo as experiências que vivemos e as reflexões que nos provocam essas experiências.

¹ Texto Transcrito de fita

² Professor da Universidade Federal de Minas Gerais e da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte.

1. A ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO E A ADMINISTRAÇÃO DE DIREITOS

De início, gostaria de colocar que há momentos em que, na educação, determinadas temáticas aparecem com mais destaque. Na década de 80, por exemplo, era a questão dos conteúdos. Houve a reforma dos conteúdos, a pedagogia crítico-social dos conteúdos; foi um momento em que nós educadores pensamos que estava sendo negado ao povo o direito ao saber socialmente construído e, então, nos voltamos a responder à seguinte pergunta: que saber é esse ao qual o povo tem direito e que não chega, ou, que quando chega é pouco crítico?

Então esse foi o tempo das reformas curriculares, a reforma que se fez em Minas Gerais em 1988 e em outros Estados. Houve, de fato, mudanças muito sérias na área de conteúdo de currículos, vemos, por exemplo, na Rede Municipal de Belo Horizonte, a criação de grupos de reforma do currículo por áreas do conhecimento.

Poder-se-ia dizer que, depois, no final dos anos 80, início dos anos 90, deixamos um pouco esse foco nos currículos e destacamos os processos de construção do conhecimento do educando. Foi o momento do Construtivismo, em que tudo nos falava em como se constrói o conhecimento; não em como se transmite e o que se transmite, mas como o aluno aprende. Ou seja, saímos do ensino, do quê ensinar, do como ensinar e passamos para o como se aprende, foi o momento em que todas as preocupações giravam em torno disso.

Creio que estamos agora num momento em que o foco é a administração, a estrutura do sistema, o foco agora é co-gerir. O que fazer com a estrutura desse sistema escolar que a nós se apresenta? Saber como modificar currículos, como modificar métodos, como entender melhor processos de aprendizagem, todas estas questões são de vital importância e estarão sempre presentes na escola, mas estamos num momento em que, tanto em nível federal, estadual ou municipal quanto em nível de preocupações, a questão fundamental passa a ser: que escola, com que estrutura, que organização serve a que escola, de que sistema escolar?

Uma questão, me parece, terá de ser posta nestes termos: será que tudo aquilo que está sendo colocado é o que tentamos construir, sobretudo todos nós que trabalhamos nesta área da administração escolar? Quem vai nos dizer o que é central, o que é substantivo, o que é acidental nas temáticas, nas questões hoje tão focalizadas na área da administração escolar? Creio que este primeiro ponto é fundamental. Quem vamos ter como parâmetro para nos dizer que esta temática é fundamental, ou que aquela temática é imposta, ou que ainda uma outra deve ser marginalizada?

Eu diria que estão em jogo, hoje, dois referenciais. Um deles nos chega de uma concepção neoliberal, nos coloca questões temáticas para a administração da educação a partir de uma reconsideração da função do Estado, da função do Público, da privatização do Público, da privatização do Estado. Este é um foco através do qual nos chegam questões, nos chegam propostas, propostas via Qualidade Total, via formas diferenciadas desse mesmo propósito da qualidade total, via ênfase na autonomia, via ênfase na autogestão, via ênfase na idéia de um Estado mínimo ou da presença mínima do Estado na administração do Público e dos direitos. Este é um dos referenciais, todos nós o conhecemos e temos de nos aprofundar ainda mais em seus contornos, pois há, por trás disso tudo, interesses muito concretos, condições, inclusive, para a obtenção ou não de financiamentos. Enfim, há um debate para colocar a administração da educação, hoje, dentro de outros paradigmas, outras concepções que não aquelas pelas quais vínhamos lutando.

Um segundo referencial que nos parece fundamental é perceber os avanços que houve em termos de direito à educação. Veja que o referencial é outro, em vez de interesses privados ou concepção privada do público, é uma reafirmação do público. Este é o outro lado, o outro ponto, o outro campo. No meu entender, devemos estar onde sempre estivemos, onde sempre esteve a ANPAE, onde sempre estiveram a reflexão, a teorização e a prática da administração da educação.

A questão tem de ser posta nesses termos, é preciso reafirmar que administramos direitos, não administramos quitandas que vendem qualquer tipo de produto para qualquer cliente. Nós temos de dizer não, educação não é mercadoria, educação não é qualquer produto e nossas escolas não são quitandas que vendem este ou aquele tipo de educação, uma educação mais estreita, uma educação mais voltada para a universidade, uma educação mais voltada para isto ou aquilo, mas uma educação de direitos.

Uma questão que se coloca hoje para a administração da educação é esta administração de direitos. É necessário tomar consciência do que é administrar direitos quando se pensa em ser administrador. É muito mais fácil administrar produção de relógios, de canetas, produção de papel, produção de alto-falantes do que administrar direitos de sujeitos históricos, de sujeitos concretos. Insisto, portanto, neste ponto que deve ser o norte de nossa reflexão.

Na escola, não podemos administrar de acordo com o que o pai quer, ou determinado grupo de pais querem, ou não querem, administramos direitos à educação e esses direitos não dependem sequer da vontade dos pais. Se há algo que podemos perceber claramente na análise do que se passou nesses 200 anos, é que a educação saiu do campo do privado para o campo do público, o campo do direito.

É a sociedade quem tem direito a formar o cidadão que julga conveniente para um projeto concreto de sociedade. Não é este ou aquele grupo, esta ou aquela fração, mas sim a sociedade, a sociedade politicamente organizada, a sociedade e seus projetos políticos que definem que a educação é obrigatória para todo o cidadão. Essa foi a radical mudança na concepção dos direitos, os direitos sociais, os direitos políticos; não o direito do indivíduo simplesmente, mas do indivíduo enquanto membro de uma sociedade, enquanto membro de uma polis, o que é muito mais avançado do que aquela visão naturalista dos direitos.

Digo direito porque tratamos de pessoas. Este movimento verifica-se mais intensamente nas áreas de saúde e educação. O direito a um corpo saudável não decorre puramente da existência do indivíduo enquanto ser biológico, mas de sua existência enquanto ser social. Neste instante, o direito à saúde passa a ser um direito social, e até um direito político, porque como membro de uma polis, como cidadão, o indivíduo tem direito a uma vivência plena de sua corporeidade, de sua condição humana. Este é o outro campo, é o campo que está ameaçado.

Insistiria, então, no primeiro ponto: quando quisermos nos definir como profissionais da administração, o faremos a partir de que ótica? Da ótica neoliberal, que nos leva numa determinada direção ou da ótica que já vem sendo construída ao longo desses dois séculos, a ótica que focaliza a educação como direito, de sujeitos concretos, históricos, num determinado momento histórico? Em cada momento histórico a consciência dos direitos muda. Por isso temos de nos perguntar como a consciência dos direitos à educação chegou ao povo brasileiro, sobretudo aos setores populares. Acredito que, naquilo que tange à educação pública, esta é uma questão muito delicada.

Aonde chegou o pai, a mãe, a comunidade, o adolescente, o jovem que volta à escola a cada noite? Em termos de consciência de seus direitos, aonde chegou nossa sociedade brasileira com todas as dificuldades e avanços? A sociedade, em geral, avançou muito mais depressa do que as elites. Se há um descompasso hoje na sociedade brasileira não é mais entre elites avançadas e massas retardadas, como se pensava até então. Pelo contrário, este descompasso se verifica entre massas, povo, extremamente avançados, conscientes de seus direitos e elites que tentam frear ou não reconhecer esses direitos. Hoje o povo está na frente, aliás, será que alguma vez esteve atrás?

2. NOVOS HORIZONTES PARA A ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Vamos passar agora ao segundo ponto que seria interessante colocar. A partir deste campo dos direitos, em que administramos direitos, garantimos

direitos, quais são as temáticas postas para a administração da educação? Seja para o professor que foi eleito diretor, seja para o professor que trabalha na Faculdade, seja para o que orienta teses, para o que escreve, para o que pesquisa, para todos aqueles que de uma forma ou de outra estão preocupados e dedicados à administração da educação, quais seriam essas temáticas?

Em relação a esta pergunta, apresentarei dois pontos importantes. Em primeiro lugar, devemos retomar antigas temáticas, é preciso re-significar velhas temáticas na área da administração da educação. Em segundo lugar, temos de incorporar novas temáticas. Primeiro vamos retomar velhas temáticas que ainda não foram traduzidas, concretizadas, mas que estão ameaçadas de regredir, neste momento, em nosso sistema escolar. Que temáticas seriam essas?

Uma delas pode ser encontrada desde os pioneiros do estudo da educação: a construção de um sistema nacional de educação. Esta velha temática, levantada desde os anos 20, 30, no Manifesto dos Pioneiros, vem se alastrando durante décadas. Em 1961, houve uma tentativa de consolidação, com toda a discussão em torno da Lei de Diretrizes e Bases, depois foi construído um sistema de cima para baixo em 1971 e continuamos tentando construir esse sistema nacional de educação.

Eu diria que essa preocupação ainda não foi concluída, realmente não temos um sistema nacional de educação básica, não temos nem mesmo a consciência da necessidade de um sistema nacional de educação básica. Ainda o localismo domina nos Estados, nos Municípios, na correlação de forças entre Estado e Municípios, ainda a educação é repartido de barganhas políticas. Ainda estamos muito próximos do coronelismo moderno, enxada e voto, e às vezes nem tão moderno. Ainda o sistema nacional de educação básica no Brasil não tem nenhuma estrutura, nenhuma identidade nacional. Enquanto não alcançarmos esta situação, não teremos um sistema de garantia de direitos, porque todo o contrário de um sistema nacional que garanta direitos é o sistema privado ou, em outras palavras, de ingerência privada, que nós temos ainda na educação.

Todos sabemos como o campo da educação é ainda um campo privado, um quintal onde hoje uns comandam, amanhã outros desmandam. Quando tentamos reafirmar essa idéia de um sistema nacional de educação, vem logo a reação: "... mas estamos numa federação e cada Estado...". Esta é uma questão que pertence a um campo que é nosso, mais que de qualquer outro, que é o campo de quem administra, de quem pensa a administração, de quem pesquisa, de quem afirma a necessidade e a urgência deste campo da educação.

É preciso dizer que esta idéia está ameaçada hoje não apenas pelo velho clientelismo, mas também pelo progressista neoliberalismo, isto é que é

mais grave. Às vezes me pergunto se o neoliberalismo é o velho conservadorismo. De certa forma assim o é, o discurso é que é em nome da modernização. É curioso, em nome da modernização do sistema educativo, defendíamos um sistema educacional único. Agora, em nome da modernidade, pós-neoliberal modernidade, se defende desfazer, quebrar todo o sistema nacional de educação que tentamos construir desde a década de 30. Estejamos muito alertas a isto. Antes parecia que quem tendia para esse privatismo, fazer de cada escola, de cada sistema escolar, um quintal, eram os localismos, agora é o centro, e essa atitude parte em nome do avanço e da modernidade. Já está superada a idéia de construir um sistema educacional único e agora cada um por si e Deus ou o diabo - não sei quem é mais eficiente - por todos.

Porque acredito então que estamos num momento de ameaça dessa construção? Porque se está ameaçando o ponto nevrálgico por onde queríamos avançar para construir esse sistema educacional único, ou seja, a construção uma consciência pública, de uma cultura do público. O que está sendo ameaçado hoje? A ameaça não está apenas em uma autonomia indiscriminada. O que há de mais grave é que se cria uma espécie de cultura privada, de trato privado da antiga escola pública. A nossa escola pública é tão frágil, não conseguiu nem mesmo consolidar-se como tal e vai sendo invadida, novamente, pela lógica do privado. Ressalte-se, porém, do privado mais fino, mais requintado e mais perigoso.

Penso que a isso temos de contrapor uma reafirmação da cultura pública. Nós não temos tradição de cultura pública nesse país. O público é sempre sinônimo de mal, de pobre, de sujo, de fedorento. O público é para pobre, e como o pobre é assim, nem sente mais o fedor e o cheiro, está acostumado a tudo isso. Sobre os serviços públicos, quaisquer que sejam, qual é a idéia que se tem? Fugir do público porque o público é ineficiente - toda a privatização que aí está se fez em torno dessa palavra - público é sinônimo de ineficiência.

Toda a crítica que se faz hoje em termos de ética é no âmbito na administração pública - não se fala de ética na administração privada. Se há alguma ética é na administração pública, pois ainda se tenta, com pouco dinheiro, fazer milagres para que haja uma escolinha, um salário mínimo péssimo para o professor, um giz, um caderninho. Tudo isso nós fazemos com todo o esforço. É difícil roubar onde não há. Mas fazer grandes jogadas na empresa privada, nos bancos e depois obter financiamentos com o dinheiro público, isso é legítimo, aí não entra nem a ética, ninguém fala em ética no setor bancário. Há um martelamento contra o público, há um martelamento contra a pouca consciência pública que estávamos construindo neste país.

Volto então a insistir neste ponto, administramos espaços públicos, administramos espaços de direitos e os direitos só se garantem no campo do

público. Qualquer administração privada deverá estar sempre a serviço do mercado, seja uma escola, seja uma universidade, seja uma quitanda, seja um banco. Não há na história nenhum país do mundo onde a saúde, a educação, os direitos básicos tenham sido garantidos na lógica do privado, nem sequer nos Estados Unidos que têm sistemas fortes saúde e educação. Essa questão é fundamental para quem trabalha com administração.

Outro ponto que gostaria de voltar a destacar é que ainda não temos, sobretudo, um sistema único de educação básica. O que fez a Lei 5.692? Através desta lei, imaginou-se que, simplesmente unindo à escola básica de quatro anos o antigo ginásio - antigo ensino médio - criar-se-ia um sistema único de educação básica. Esta providência acarretou um descompasso entre o antigo primário e o antigo ginásio. Curiosamente, a antiga educação básica - o primário - não invadiu, com sua lógica de direito básico, o antigo ginásio, que estava orientado propedeuticamente para o ensino universitário. Ao contrário, a lógica e a estrutura dos cursos de quinta a oitava série é que estão invadindo as séries precedentes. Neste contexto, o próprio diretor não sabe muito bem o que administrar, se a lógica do antigo ginásio propedêutico para a Universidade, se os direitos básicos elementares ao saber da antiga escola primária.

Seremos nós administradores capazes de colar esses dois sistemas e construir um único sistema de educação básica? Duvido. Em nossa rede municipal, vamos implementar o chamado terceiro ciclo, queremos que a quinta série passe para o segundo ciclo, que ela faça parte da educação básica mais elementar. Hoje, todas as ciências já mostram que esse corte, de 6 a 10 e de 10 a 14 anos, não corresponde mais aos processos de construção do conhecimento, de socialização, das identidades. Todas essas reformas, todas as novas reformas quebraram essa divisória e nós a mantivemos.

Alguns Estados pretendem separar o ensino até fisicamente e o povo está reagindo. É muito interessante a reação do povo, parece que os pais já acreditavam que seus filhos frequentavam uma escola única, básica, e que agora nós, arbitrariamente, separamos.

Em vez de unir as séries de primeira a oitava, deixando claro que se trata de um bloco de educação básica, estamos agora, no final deste século, reduzindo a educação básica às quatro primeiras séries. Acredito que isto ocorre por força de um mero ato administrativo retrógrado, que não corresponde ao movimento da história, ao movimento dentro da própria educação.

De fato, estamos criando uma dupla estrutura, que ficará muito evidente para a sociedade, porque não é o discurso que cria imaginários, o que cria imaginários são os monumentos, e a escola é um monumento físico.

Levar um filho a uma escola para as quatro primeiras séries e levar a uma outra, a dez quilômetros de distância, para o ensino de quinta a oitava, diz muito mais do que qualquer discurso. Não adianta depois dizer: "mas seu filho tem direito à educação básica", as estruturas monumentais são mais fortes em termos de criar consciência do que o discurso. É preciso, portanto, tratar o assunto com seriedade. A nova lei ameaça a construção de um sistema nacional de educação básica de oito anos e é curioso que a consciência do direito avança e as estruturas recuam, retrocedem. Como administrar esses descompassos entre sociedade, seus movimentos, sua consciência e a nossa administração?

Poder-se-ia afirmar que a questão da gestão democrática tem de ser retomada, porém de outra maneira, por quê? Porque o discurso neoliberal seguiu numa direção diversa da nossa. Temos de continuar defendendo a gestão democrática, mas temos de ter coragem para repensar se realmente conseguimos uma gestão democrática.

Estava outro dia discutindo com o Ibañez sobre o que está sendo feito em Brasília, Belo Horizonte e outros lugares com relação à questão das eleições diretas para diretor. Sabemos que esta foi uma luta dentro da ANPAE. De alguma forma, porém, houve coragem dos administradores, com direitos, supostamente direito à titulação, para entender que os processos democráticos, às vezes, são mais rápidos do que gostaríamos, ou, às vezes, entram em choque com os interesses pessoais ou do grupo.

Mas o que está acontecendo agora? De um lado, limites para essa escolha democrática de dirigentes da educação. O mais preocupante, no entanto, é que não conseguimos que as chamadas formas democráticas de gestão tenham a participação de todos os setores da comunidade educacional. Analisando a experiência de Belo Horizonte, onde houve eleições no ano passado, podemos concluir que, não só durante como também após o pleito, quem ainda controla a escola são os profissionais da escola. Não conseguimos que as reivindicações, as questões trazidas pelos alunos, pelos pais, pelas lideranças comunitárias, entrassem com o mesmo status de direito dentro da escola. Não adianta lembrar que as assembleias são democráticas, que os Conselhos são democráticos. A culpa é dos profissionais? Não, é uma questão historicamente enraizada, não é possível culpar alguém.

Nesses quinze anos, os profissionais se organizaram fortemente em sindicatos muito combativos, com muita consciência de seus direitos. Não aconteceu o mesmo com os alunos, cujos grêmios estão desacreditados, pouco foi feito para incentivá-los. Menos ainda se fez pelas associações autônomas de pais. Não de pais e mestres, é bom ressaltar. Não estou defendendo a reunião de pais e mestres, pais têm um tipo de reivindicação que nem sempre está de acordo com a reivindicação do profissional. Temos tido confrontos muito delicados entre pais, comunidade, alunos e profissionais,

seja em relação à reposição de aulas depois de uma greve, seja quando os alunos reivindicam seus direitos. Não há tempo e espaço nem para os alunos nem, principalmente, para os pais colocarem suas reivindicações e se articularem. Não haverá gestão democrática enquanto não houver fortalecimento dos diversos grupos ou dos diversos sujeitos que participam da gestão, não há democracia entre desiguais, e hoje somos muito desiguais, isto é um fato real.

3. OS MECANISMOS DE EXCLUSÃO DO SISTEMA EDUCACIONAL E O PROJETO "ESCOLA PLURAL"

Passando já para um outro ponto, que novas temáticas seriam fundamentais? Gostaria de abordar a questão, sobretudo, a partir de nossa proposta - a proposta "Escola Plural" - que já estamos implementando durante todo esse ano e que foi elaborada ao longo do ano passado.

O que descobrimos foi que a nossa escola, como qualquer escola pública, não avança apenas porque criamos mecanismos de gestão democrática. A escola é, em suas estruturas, intrinsecamente antidemocrática. Não adianta gerir democraticamente estruturas antidemocráticas, estruturas excludentes. Este é o ponto fundamental de nossa chamada "Escola Plural", não mexemos apenas em conteúdos, em métodos, em processos de ensino-aprendizagem, estamos querendo mexer na estrutura do sistema escolar, isso nos toca a nós como administradores da educação.

É possível que a sensibilidade que nos levou a perceber essas questões tenha sido dada pelo fato de termos trabalhado durante tantos anos no Departamento de Administração Escolar. É visível, sobretudo para quem trabalha com administração, a centralidade dos processos administrativos, a centralidade do que poderia ser chamado a espinha dorsal do nosso sistema escolar: o sistema seriado, o sistema excludente, o sistema seletivo que até hoje predomina em nossa escola.

Cumpramos ressaltar que, pelo que conhecemos, um dos poucos países onde ainda o sistema escolar, em sua estrutura, é tão antidemocrático, tão excludente, tão peneirador é o nosso. Outros países, talvez de tradição mais democrática ou menos democrática, conseguiram que as estruturas do sistema fossem mais flexíveis, atendessem mais aos direitos do que as nossas.

Nós garantimos na Constituição o direito de todos à educação, mas a escola, instituição criada pela sociedade e pelo Estado para cumprir essa finalidade, ela própria não garante esse direito. Veja a contradição, a própria sociedade diz que a educação básica é obrigatória, logo você tem de entrar na escola, tem de permanecer nela por oito anos, e depois a própria escola diz: "mas você não chegará a esses oito anos porque eu te retenho". Em nome de quê? Ainda de uma concepção seletiva, excludente, antidemocrática do que

sejam os processos de construção de conhecimento, os processos de socialização.

Se não tivermos coragem de tocar nesta lógica perversa que ainda é estruturante do nosso sistema escolar, não adianta ter um Departamento de Administração da Educação, fazer pesquisas sobre administração da educação, falar de gestão democrática em educação. Ficamos rodeando nosso sistema e não conhecemos muitas pesquisas, muitas teorias, muitas práticas que tenham tido coragem de abordar profundamente esta questão. Ao final, o nosso sistema, o sistema que administramos, a um só tempo permite e exclui a garantia do direito à educação básica. Exclui por si mesmo, não é o professor, mas o próprio sistema em sua lógica que exclui.

Então a questão para nós é esta: que estruturas são essas que excluem? Por onde passam os mecanismos sutis de exclusão em nosso sistema escolar? Que valores, que cultura, que imaginários, ainda legitimam essa exclusão no professor e na sociedade como um todo? Que valores são esses?

Em Belo Horizonte já estamos dispostos, lentamente, eu reconheço, a promover uma operação como essa, ou seja, na coluna vertebral do sistema escolar. É algo muito delicado, e podemos sair em cadeira de rodas, mas temos consciência de que, se o sistema escolar brasileiro não se redefinir urgentemente, vai ser pressionado pela própria sociedade, porque os pais não aceitam mais esse sistema peneirador, seletivo, e não aceitam mais que nós educadores, nós administradores, administremos essa máquina peneiradora.

Certa vez uma senhora, mãe de quatro filhos na escola noturna em Belo Horizonte, numa reunião em que estávamos discutindo essas questões com os professores, se levantou e deu um depoimento nesses termos: "Eu não entendo dessas pedagogias que vocês colocam, só sei uma coisa, eu tenho quatro filhos nesta escola, faço tudo para que meus filhos estudem, eles trabalham, lavo a roupa e seu uniforme todo dia, preparo um jantar quentinho para eles, acordo eles cedinho, não querem vir e eu animo para virem e vocês reprovam três dos quatro". E ela continuou dizendo: "Essa é uma questão de justiça". Era uma questão de direitos de que ela estava falando, e ela continuou: "Vocês não sabem como é sério parar um ano na vida de um trabalhador".

Então depois vamos a outra escola e verificamos 94% de reprovação numa sexta série noturna. Colocamos então ao professor: "Espera aí meu amigo, 94, porque não 100%, aí seria mais fácil para todos nós administrarmos isso". Então ele, percebendo a sátira, disse: "Eu respeito a minha disciplina". É essa cultura do respeito, da seriedade: "eu sou sério, e porque sou sério reprovoo". Colocamos para ele, então, essa comparação: "Você acha que a seriedade de um hospital se mede pelo número de cadáveres?" É forte, mas, porque estamos tão familiarizados com tudo isso,

não temos coragem de pensar onde nós peneiramos, em nome de quê peneiramos?

Então estamos atacando, em Belo Horizonte, não só a estrutura peneiradora, piramidal, mas sobretudo a lógica que justifica, que legitima essa estrutura. E qual é a lógica? É a lógica das precedências dos saberes, é a lógica dos tempos curtos, é a lógica dos ritmos iguais, é a lógica das médias, é a lógica das divisões tão rígidas de tempo, de espaço, as grades curriculares. Enquanto não tivermos coragem de mexer nessa lógica da grade que degrada, não teremos condições de mudar o sistema, estaremos administrando isso de que falamos anteriormente, isso que, às vezes, aceitamos discutir um pouco no Conselho de Classe, mas em nome do respeito, em nome da seriedade.

4. O SER HUMANO COMO SUJEITO HISTÓRICO E A ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Está na hora de repensar seriamente e readministrar, recolocar o sistema escolar em uma nova lógica, que lógica? A lógica é avançar por onde avançou a sociedade, avançar por onde avançaram as ciências humanas ultimamente. As ciências humanas aprofundaram muito, nos últimos anos, uma questão: como o ser humano se constrói como sujeito histórico, como sujeito de cultura, como sujeito de identidades, como sujeito de conhecimentos, como sujeito de saberes? Aí temos tanto o construtivismo, como a psicologia, como a antropologia, a história.

Se alguma coisa houve de marcante, nessas últimas décadas, foi a volta do olhar do ser humano para si próprio e sua colocação como sujeito da história. Estava cansado de ser pensado só em estruturas, de estar servindo às estruturas como promessa do futuro, ele quer ser já, sujeito já, se volta para ele, se pensa a si mesmo. As ciências humanas passaram, então, a pesquisar, a trabalhar, a refletir sobre os processos de construção do ser humano, do conhecimento, dos valores, da ética, da identidade.

Porque não incorporar isso a nossa administração? Porque não perguntar, à luz desses avanços, como reestruturar o sistema escolar? Esta deve ser uma pergunta para todo o administrador. Nos centros, nos departamentos de administração da educação, nas pesquisas sobre administração da educação, nas nossas Secretarias. É preciso colocar essas questões: qual tem de ser a lógica que dê uma nova feição, que dê uma nova organização dos tempos, dos trabalhos, dos espaços, no nosso sistema escolar?

Para nós, a lógica tem de ser a da própria construção do ser humano, a lógica da formação humana, a lógica da construção de identidades, a lógica da construção de saberes, a lógica do diálogo entre indivíduo-conhecimento, indivíduo-auto-imagem, indivíduo-valores, indivíduo-cultura, esta é a única

lógica, do contrário não seremos um centro de formação humana, um centro de educação. Este me parece o grande desafio para quem administra ou tenta refletir sobre administração. O que interessa é que nós coloquemos essa temática como nuclear, em nossas pesquisas, em nossas teses, em nosso cotidiano.

Em Belo Horizonte, optamos pela lógica dos ciclos, pois partimos do pressuposto de que o ser humano se constrói ciclicamente, espiraladamente, em idas e voltas, ele não se constrói linearmente como supúnhamos na subida de cada bimestre, de cada semestre, de cada ano letivo, em cada série, em cada grau. Esta lógica dos graus, esta lógica piramidal, não é a melhor lógica nem para a democracia, nem para a construção do conhecimento e da socialização. Então tem de ser uma lógica diferente, que respeita o processo mais longo de construção das individualidades, da socialização, ou seja, o que importa é que temos de ter mais tempo para o processo amadurecer, pois do contrário quebramos, pegamos a banana verde, e aí nem colocando, embrulhando em papel, ela amadurece.

Nós temos de respeitar os ciclos, temos o ciclo biológico, o ciclo da natureza, o ciclo psíquico, temos o ciclo cultural. O ser humano é assim, ele vai avançando, às vezes parece retroceder, mas não deve ser julgado, sentenciado por avançar mais rapidamente em uma direção, mais lentamente em outra. Infelizmente é o que fazemos em nosso sistema atual, que é a síntese do desrespeito à construção do conhecimento. Este nos parece, então, um ponto nuclear.

Durante esses dezesseis anos, desde final dos anos 70, a ANPAE, os profissionais da supervisão, os professores, os sindicatos, as organizações, avançaram incrivelmente. Uma das coisas mais emocionantes que observamos na Rede Municipal é que os professores são muito mais avançados do que se pensa. Podemos dizer que até em serem retrógrados são avançados. Eles são retrógrados conscientemente e acham que é um grande avanço, ou seja, são avançados, progressistas, conscientes. Temos hoje muita densidade profissional, muita densidade de consciência, temos muita densidade teórica também.

Há pouco tempo, eu estava com mais de 300 professores e todos eles pediam: "Arroyo, venha aqui de novo, queremos conhecer com profundidade os fundamentos epistemológicos, psicológicos, sociológicos e filosóficos da proposta da Escola Plural". Ou seja, eles não perguntavam: "O que eu tenho de fazer?" Eles querem um discurso mais denso, querem pratos densos, estão cansados de aperitivos, que é o que oferecemos às vezes nos nossos cursos de pós-graduação. Temos de ir com profundidade às questões, não só na academia, na pesquisa, temos de ir com profundidade no dia-a-dia, no cotidiano da escola, porque hoje o nosso profissional não é mais aquele que

quer a receita para fazer o bolo, ele quer entender o bolo, ele quer discutir a receita, ele quer aprofundar.

É muito importante a forma através da qual administramos nossos profissionais, como administramos sobretudo o seu direito à qualificação, como administramos o seu direito a não correr de um lado para o outro de vergonha do nosso sistema escolar. Em todos os países do mundo o profissional é de uma escola, aqui o profissional é de três, quatro escolas ao mesmo tempo, ele não se identifica com um educandário, nunca conseguimos criar um coletivo de profissionais porque não é possível organizar um tempo único.

Temos de conviver ainda com essas grades curriculares tão recortadas, esse entulho da Lei 5.692 que não foi removido de nossos quintais, não foi removido dos pátios das escolas, nem foi removido da mesa do diretor. Administramos novos sujeitos de direitos, os próprios profissionais, não consideramos como sujeitos de direitos apenas o aluno, o pai, a mãe; o próprio profissional hoje tem mais maturidade como sujeito de direito e não só como sujeito profissional, mas como sujeito de cultura.

Outro dia, em um debate, me perguntaram: “Arroyo o que é que você me aconselha para melhor qualificar-me?” Respondi: “Nesse fim-de-semana não leia nada sobre pedagogia, sobre história, não leia sobre nada, vá a um bom cinema, escolha um bom filme e pense como um cidadão, como um sujeito de cultura”. É o que nos falta, tratá-los como gente, como sujeitos de valores, de cultura, de ética e não apenas como licenciados. Quando acabaremos com as licenciaturas? Até quando vamos abusar dessa paciência? Em Buenos Aires, por exemplo, existe um sistema único de profissionais de primeira a oitava, e isso acontece em toda a parte do mundo.

Em Belo Horizonte o P1 briga com o P1 habilitado e o P2 briga com o P1 habilitado porque diz: “Você é P1”. E ele responde: “Mas sou habilitado”, e começa aquela confusão. É possível costurar um sistema único de educação básica se não conseguimos ter sequer um profissional de educação básica? Não temos. Até onde chegamos! Enfim, essa multiplicidade de culturas antagônicas que existem dentro dos profissionais, como administrá-las?

Estas são as interrogações com as quais convivemos no dia-a-dia, que nos desafiam, e temos certeza de que a ANPAE foi sempre pioneira neste tipo de questões. Espero que este congresso e nosso cotidiano, nossas pesquisas, aprofundem todas estas questões, e tenhamos coragem de contrapor essa administração de direitos a uma administração neoliberal de clientelismo, de clientes. Não aceitemos esta situação, pois será um recuo histórico difícil de recuperar.

PAINEL
**A administração e a
qualidade em educação na
América Latina**

A ADMINISTRAÇÃO E A QUALIDADE EM EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA¹

Benno Sander²

INTRODUÇÃO

Gostaríamos de apresentar uma reflexão específica sobre o tema da administração e da qualidade da educação na América Latina e as semelhanças ou coincidências com o Brasil.

Para começar, poderíamos dizer que para entender os desafios educacionais e administrativos de hoje, nos parece muito importante colocá-los sempre em perspectiva histórica. A perspectiva histórica aqui vai ser muito curta e muito recente. É a nossa perspectiva histórica das últimas décadas, por isso nos permitimos reportar à década de 70, a meados da década de 70, quando se esgota o período de reconstrução econômica do pós-guerra, do otimismo pedagógico conseqüente dessa reconstrução.

Em todo o mundo observa-se efetivamente, nesta época, uma diminuição crescente do ritmo econômico e, em consequência, uma redução das taxas de despesas públicas sociais. Essa situação é especialmente visível nos países pobres que, no final da chamada década perdida dos anos 80, começam a implantar seus planos de ajustes econômicos, para enfrentar a crise da dívida externa e da inflação interna.

As crescentes pressões sobre o gasto público diminuem as fronteiras do Estado, com um simultâneo movimento rumo à privatização. Privatização, como já se disse muito acertadamente, com a venda do Estado. A crise se agrava diante das dificuldades para fazer cortes nos serviços públicos de educação, saúde e previdência social, para uma população fortemente pressionada pelas medidas de ajustes econômicos e frente a um comportamento demográfico desfavorável.

1. AS TEORIAS ADMINISTRATIVAS E A GESTÃO EDUCACIONAL

Para administrar essa crise estrutural, muitos dirigentes, à luz da filosofia neoliberal dominante, buscaram soluções em Taylor e Emerson, os pais da eficiência econômica na teoria administrativa. Efetivamente, durante

¹ Texto transcrito de fita

² Chefe da Missão da Organização dos Estados Americanos (OEA) na Argentina e ex-Professor Titular da Universidade Federal Fluminense e da Universidade de Brasília.

a década de 80, observa-se uma crescente utilização de práticas neotayloristas na administração do Estado e na gestão das instituições sociais em geral.

Muitas dessas práticas estão presentes nas discussões da reforma do Estado hoje, em vários países da América Latina. No entanto, estudos recentes sobre a gestão dos serviços públicos nos países que iniciaram a utilização dessas práticas, especialmente nos países Europeus, dentre os quais a Grã-Bretanha seja talvez o exemplo mais destacado, comprovam que o movimento neotaylorista não conseguiu obter os resultados esperados, devido às crescentes restrições impostas ao gasto público social. Segundo pesquisas, parte da conta teve de ser paga pelos servidores públicos, em termos de diminuição dos salários reais ou redução de benefícios.

Uma tentativa de superação das dificuldades associadas às práticas neotayloristas, na transição para a década de 90, começa a ensaiar, na administração pública, o enfoque do chamado gerencialismo com rosto humano. A idéia é aplicar, como se fez na década de 70 no setor público, as mesmas concepções práticas que têm tido extensa utilização no setor privado, em particular o modelo de gestão de qualidade total.

Desde esta época, tem havido farta produção acadêmica para definir a natureza da qualidade na administração dos serviços públicos e na gestão da educação em particular. O programa desse Simpósio é uma demonstração disso. Apesar da atração que exerce o conceito de qualidade total, existe uma indefinição generalizada de sua utilização em função da variedade de fins, de serviços e de interesses, criados nas diversas organizações sociais que adotam ou tentam adotar o conceito.

São diferentes, por exemplo, os fins das empresas comerciais e de hospitais e escolas. É diferente a natureza da indústria privada e da universidade pública. No interior da própria universidade, é diferente a natureza da administração acadêmica e da gestão dos serviços financeiros e materiais. São diferentes os interesses de dirigentes, servidores e estudantes.

Apesar do rosto humano que alguns teóricos encontram no modelo de gestão da qualidade total, sua aplicação prática atribui reduzida importância à participação cidadã e à equidade, ao contrário, destaca-se como qualidade principal o poder central do dirigente para inspecionar e controlar o desempenho dos trabalhadores, utilizando padrões econocráticos e parâmetros uniformes para medir a qualidade de diferentes produtos e serviços. No entanto, os fatos demonstram que, na administração dos serviços sociais, como dos de educação, a participação cidadã permanente, mais que o poder central do dirigente de turno para controlar, às vezes autoritariamente, é requisito indispensável para a consecução de elevados níveis de qualidade com equidade.

Estas observações não tratam de diminuir a importância da eficiência e da racionalidade como indicadores de qualidade na administração dos serviços educacionais, pelo contrário, por causa da importância central da qualidade da gestão da educação, a primeira preocupação concentra-se na necessidade de definir corretamente a natureza da qualidade de educação e de seu processo de administração. Por causa da especificidade da educação, o conceito de qualidade total dos gerentes da moderna organização industrial não é automaticamente transferível, nem operacionalizável na organização e na gestão da educação, ou seja, não podem ser aplicados conceitos e instrumentos de gestão e avaliação uniformes para monitorar instituições e atividades tão heterogêneas do ponto de vista ideológico e organizacional.

Neste contexto, não nos parece possível avaliar compreensivelmente a qualidade profissional do educador e do servidor público, em termos de consciência política e responsabilidade cidadã, na produção e prestação dos serviços públicos à população, pela simples verificação e medição de sua capacidade de competir e concorrer mercadologicamente em termos quantitativos e materiais.

Essas observações, além do exame da experiência peculiar da América Latina no setor público e na educação, sugerem a necessidade de realizar um renovado esforço intelectual para compatibilizar os progressos científicos e tecnológicos da administração moderna com os requerimentos específicos da administração pública e da gestão da educação, no limiar do novo milênio.

No mundo dos negócios, por exemplo, o papel do cliente, do consumidor, ocupa lugar central, em vista de que ele pode escolher entre diferentes serviços ou produtos diariamente. No setor público não há clientes, no setor público não há consumidores, no setor público há cidadãos, com deveres e com direitos. Além disso, a eleição de serviços ou produtos no setor público é difícil, quando não impossível, por falta de opções e alternativas. É impossível escolher entre distintos serviços de saúde se uma comunidade tem só uma clínica ou um hospital. O mesmo é válido para a escolha de serviços educacionais, se o Município ou o Distrito tem somente uma escola pública.

Esta é apenas uma característica, entre muitas da especificidade dos serviços educacionais em milhares de comunidades do país, que sugere a necessidade de desenvolver outras alternativas de participação cidadã na gestão para a melhoria da qualidade da educação. Isto implica examinar questões relacionadas com estratégias institucionais específicas e com os direitos e deveres dos cidadãos em matéria de educação.

2. AS DIMENSÕES DA QUALIDADE EM EDUCAÇÃO

O primeiro requisito para abordar o tema da qualidade da administração da educação, nos parece, é o de resgatar a especificidade da educação e a natureza peculiar da qualidade da educação. O conceito de qualidade da educação não é nenhuma novidade, ele é tão antigo quanto a própria educação. Embora escolas e universidades desempenhem muitas funções diferentes, o ponto focal de sua ação é a própria educação, definida como instância de construção e distribuição do conhecimento, dos conhecimentos socialmente válidos.

A qualidade da educação pode diferir-se a partir de diversas perspectivas conceituais e dimensões analíticas, é possível valorar a educação em termos políticos e em termos acadêmicos, é possível valorar a educação em termos substantivos e em termos instrumentais. A qualidade política da educação reflete o nível de consecução dos objetivos e dos fins políticos da sociedade, a qualidade acadêmica define o nível de eficiência e eficácia dos métodos e tecnologias utilizados no processo de aprendizagem.

Também é possível valorar a educação em termos individuais e em termos coletivos. A qualidade individual da educação difere a sua contribuição, o desenvolvimento da liberdade e do interesse pessoal, a qualidade coletiva mede a contribuição da educação, a promoção da equidade social e do bem comum.

Estas perspectivas ou dimensões refletem aspectos analiticamente distinguíveis de um mesmo conceito compreensível de qualidade de educação. Na realidade, é precisamente a articulação das referidas dimensões que permite elaborar um conceito superador de qualidade de educação, segundo o qual a dimensão acadêmica deve estar subsumida pela dimensão política, e a dimensão individual deve estar estreitamente vinculada à dimensão coletiva.

A bibliografia pedagógica latino-americana destaca a centralidade da preocupação com a qualidade da educação, como demonstram, por exemplo, as recentes revisões especializadas da literatura feitas por Ernesto Shiferbain e os atuais esforços de avaliação institucional no setor universitário latino-americano. Alguns trabalhos recentes revelam uma orientação preocupada com a concepção de estratégias que combinam qualidade política, excelência acadêmica, eficiência organizacional e democratização da educação.

A contribuição de Juan Carlos Tedesco centra-se na construção de opções educacionais com elevados níveis de qualidade para todos, tratando de combinar a excelência acadêmica com a democratização do acesso aos conhecimentos socialmente significativos.

Ignes Aguerrondo, também da Argentina, concentra sua discussão na intersecção dos aspectos políticos e ideológicos e as opções técnico-pedagógicas na avaliação da qualidade dos serviços educacionais e da gestão para a melhoria da qualidade da educação. Ainda na Argentina, Cecilia

Braslavski e Guillermina Tiramonti, no seu estudo sobre a estrutura da gestão pública da educação média, analisam a relação da gestão educacional com a qualidade do ensino e o destino das propostas inovadoras, relacionadas com a descentralização administrativa e a participação democrática.

Shmelker, do México, faz uma contribuição sumamente intrigante, talvez preocupante, sobre a qualidade da educação na escola básica, que permite fazer uma reflexão sobre os limites e as implicações dos novos enfoques da administração contemporânea na educação. Na realidade, ela escreve um livro sobre a aplicação da qualidade total na administração da educação básica.

3. A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO E A EQUIDADE

Em diversos estudos latino-americanos sobre qualidade em educação e sua relação com a qualidade da administração da educação, há uma preocupação prioritária com a equidade e a relevância social da educação e do conhecimento para a cidadania. Aqui retomamos as palavras de Cecília Braslavski que resume esta preocupação quando diz: "A busca da qualidade não deve ser feita às custas da equidade". Acreditamos que esta é uma das grandes preocupações que devemos ter exatamente com a teoria da qualidade total, que é uma teoria no fundo totalmente competitiva e nem sempre equitativa.

Jaques Zala, do Instituto de Planejamento da Educação da UNESCO em Paris, defende uma proposta de administração escolar capaz de articular criativamente os ideais de qualidade e equidade na prestação efetiva dos serviços educacionais. Por sua vez, Guiomar Namó de Melo revela a mesma preocupação com a qualidade e a equidade em sua proposta de uma escola pública de qualidade para todos e em sua discussão das novas exigências de uma gestão educacional construída a nível local. Uma gestão que permita incorporar necessidades desiguais e trabalhar sobre elas ao longo do processo de escolarização, de modo a assegurar acesso ao conhecimento e satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos.

Qualidade de educação para todos é, na realidade, o consenso político-pedagógico de alcance internacional mais importante adotado pelos governos no limiar do novo milênio. O compromisso de uma universalização de educação básica de qualidade foi assumido e reassumido na Conferência Mundial de Educação para Todos e aí se tornou uma prioridade internacional, especialmente para os países de maior população, como tem sido o caso do Brasil e do México.

Aqui se fez, no ano passado, nesse contexto, uma importante reunião nacional, exatamente sobre esse tema, que foi a Conferência Nacional de Educação para Todos. No âmbito do sistema interamericano, o tema foi

tomado e retomado pelos Chefes de Estados na Cúpula das Américas de dezembro do ano passado, em Miami.

Nesse contexto, coloca-se a hipótese de que a qualidade de gestão da educação é uma das variáveis explicativas da qualidade de educação, definida à luz das transformações internacionais, que afetam a própria qualidade de vida de diferentes maneiras e em diferentes partes do mundo. Na realidade, as transformações internacionais, sem precedentes, que se observam atualmente na economia e na sociedade, têm reflexos imediatos no setor público, na educação e nas suas práticas organizacionais e administrativas. Assim sendo, a administração fechada e hierárquica deve dar lugar à gestão horizontal com a utilização progressiva de redes interativas de organização e administração que facilitam a ação cooperativa e a comunicação interna e externa.

A ação individual deve incorporar-se progressivamente à ação coletiva, mediante uma nova ética de colaboração e participação. O centralismo da administração nas instâncias superiores de governo deve dar passagem a um processo de descentralização para a gestão em nível das unidades escolares e universitárias. Os princípios normativos e universais dos paradigmas tradicionais de administração devem dar lugar à adaptabilidade e à flexibilidade, em função de características concretas.

Enquanto os paradigmas tradicionais de administração enfatizam o produto e a quantidade de resultados, baseados num sistema de avaliação "ex post", as novas tecnologias administrativas valorizam, simultaneamente, a qualidade dos insumos dos processos administrativos e laborais e os seus resultados com base num sistema de avaliação qualitativa permanente que envolve todos os participantes e beneficiários do processo de gestão. Quer dizer, a qualidade de educação deve dar sentido à quantidade dos serviços educacionais, a participação coletiva e a busca do bem comum devem orientar a ação e o interesse individual.

Em suma, o conceito chave que deve inspirar uma teoria significativa e relevante de gestão da educação é o de qualidade de educação para todos, definido em termos políticos, ideológicos e técnico-pedagógicos à luz da esperança, da conquista de elevados níveis de qualidade de vida humana coletiva.

4. A RELEVÂNCIA DA ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO NA BUSCA DA QUALIDADE DO ENSINO

O conceito de qualidade de educação para todos implica desenvolver na escola, na universidade, um ambiente qualitativo de trabalho, mediante a institucionalização de conceitos e práticas, técnicas e administrativas, capazes de promover o desenvolvimento humano e a qualidade de vida. Em termos operacionais, isso pode significar organizar as instituições educacionais e

seus processos administrativos e pedagógicos simultaneamente com racionalidade e pertinência, para que possam contribuir efetivamente com a construção e distribuição do conhecimento e a prestação de outros serviços relevantes para a comunidade e a sociedade como um todo.

Nesse contexto, a qualidade do pessoal das escolas e universidades ocupa lugar central, em vista de que a qualidade da atividade educacional está impreterivelmente relacionada com a qualidade dos trabalhadores da educação. Uma implicação da correlação entre qualidade da educação e a qualidade de seu pessoal docente e dirigente é a importância fundamental do investimento permanente na profissionalização dos educadores. Contudo, a correlação entre a qualidade dos educadores e a qualidade de seu trabalho está estreitamente vinculada à qualidade dos elementos estruturais da sociedade como um todo e do processo técnico-administrativo no interior das instituições educacionais.

A qualidade dos processos técnicos e dos procedimentos administrativos das escolas e universidades não pode ser subestimada. Dito isso, é preciso insistir que a razão de ser de ambos, a estrutura organizacional, é o processo pedagógico da escola e da universidade. No entanto, mesmo que a missão política e o objetivo pedagógico sejam os elementos centrais e mais importantes dos sistemas educacionais, muitas vezes o processo administrativo para alcançá-los é um fator crítico, para não dizer o fator crítico.

Se falha o processo administrativo em termos de racionalidade e eficiência, transparência e efetividade, pode falhar a missão e o objetivo, os serviços e os resultados. Portanto, os procedimentos administrativos, os processos técnicos e a missão das universidades e escolas devem ser concebidos como componentes estreitamente articulados e um paradigma compreensivo de gestão para a melhoria da qualidade de educação para todos.

Não basta pensar em excelentes políticas públicas e políticas educacionais, ao mesmo tempo é preciso pensar em excelentes procedimentos e métodos de gestão e de organização, porque do contrário as políticas públicas podem ficar apenas no papel.

Em resumo, a construção e reconstrução do conhecimento na educação como um todo e na gestão da educação em particular, comprometida com a qualidade e a equidade, implicam um grande esforço. Esse esforço assume proporções enormes em cada um dos países da América Latina, incluindo o nosso. Portanto, nossos países necessitam multiplicar urgentemente seus conhecimentos científicos e tecnológicos para poderem participar efetivamente e beneficiar-se equitativamente da transformação política e econômica sem precedentes do mundo moderno.

A nossa capacidade de participação nos destinos do mundo moderno depende diretamente da nossa capacidade de aprendizagem, depende diretamente de nosso conhecimento. Por isso, hoje corremos o risco cada vez maior da defasagem internacional entre ricos e pobres. Apesar da universalização de determinados meios de comunicação, a impossibilidade que tem a metade ou três quartos da humanidade de competir a pequena parcela que domina os meios de comunicação e os instrumentos de conhecimento é muito grande, ou seja, aqui voltamos a insistir e apoiar de frente o que disse muito bem o Lourenço: "O conhecimento hoje é a base da qualidade de vida". Por isso é incompreensível que a educação não seja a prioridade nacional de qualquer país, dos países desenvolvidos e dos países menos desenvolvidos.

Nos parece que está aqui então, um dos grandes desafios que têm diante de si os educadores latino-americanos, nos parece também que esse é um dos grandes desafios que tem a ANPAE. Nesse sentido, o curso da história da administração da educação depende em grande parte da nossa capacidade para enfrentar esse desafio com uma renovada responsabilidade cidadã e um novo espírito público.

EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: ADMINISTRAÇÃO PARA QUÊ? QUALIDADE PARA QUEM? ¹

Lourenço Guadamuz²

1. A EDUCAÇÃO, A LIBERDADE E O DESENVOLVIMENTO

No caminho do desenvolvimento e na busca do bem comum, freqüentemente nos deparamos com uma linguagem que não é tão diáfana e que, com muita freqüência, contradiz o presente.

Quando falamos, em reuniões internacionais, na defesa do meio ambiente, nos transformamos em espectadores da destruição ecológica, em passivos espectadores da morte dos peixes dos rios, ou dos rios sem água, dos bosques em extinção.

Falamos com freqüência de descentralização e fomentamos o messianismo, fomentamos a tecnocracia com desprezo à prática, e marginalizamos todos aqueles que possam ir contra as nossas propostas. Falamos de qualidade mas negamos a base central da mesma: a qualidade de vida do professor e sua dignificação.

Falamos de crescimento econômico e de justiça social, o mundo diz querer menos pobreza, mas a cada dia esta cresce agigantadamente de forma que, nos Estados Unidos, até o ano 2000, um de cada quatro americanos será pobre.

Falamos de cooperação entre os povos e a cada dia é maior a competência e a preparação para a competitividade. Se fala de liberdade, de autodeterminação, de pluralismos, enquanto milhões de crianças, de jovens e de adultos, alcançam ou permanecem no mais berrante obscurantismo e analfabetismo crescente.

No próximo milênio, e falamos do próximo milênio, não do próximo século, devemos ter uma educação de frente para esses problemas e não de costas a eles. Às vezes nós, como educadores, nos esquecemos de que o que temos como incumbência não é uma mudança de século, dentro de quatro anos, é uma mudança de milênio. Dentro de cinco anos, já não seremos mulheres e homens do século passado, mas homens e mulheres do milênio passado, o que nos faz pensar no perigo de estarmos, naturalmente, mais velhos no tempo.

¹ Texto transcrito de fita e traduzido do espanhol por Ricardo Coelho da Silva.

² Encarregado da área de educação do PNUD no Brasil

Os problemas que devemos superar na educação e na administração são enormes ante a magnitude da incumbência. Muitos são presas do desalento. Abundam nos eventos os profetas do apocalipse, esses que anunciam o fracasso de tudo o que se pode gerar em educação. Alguns de nós não compartilmos esse derrotismo, mas também não compartilmos o otimismo dos que dizem que em dois anos vão modificar tudo.

Não podemos aceitar que ser realista signifique tolerar a miséria, a violência e os ódios. Não cremos no homem com fome, maltratado por expressar sua dor. Nunca poderemos aceitar que a lei possa ser usada para justificar a tragédia, para que tudo siga igual, para que renunciemos a pensar em um mundo diferente. Nós pensamos a educação como caminho de liberdade e como tal deve ser oportunidade de desenvolvimento para todos.

A liberdade faz milagres quando os homens e as mulheres são livres, entretanto, para serem livres têm de ser educados. Tudo é possível quando se respeita e se valoriza realmente o povo, não há sonhos impossíveis. Quando se coloca o pluralismo em busca da participação, da liberdade e não da manipulação, então se pode produzir o milagre. Há pressa em que sejamos mais livres, mais educados, com mais conhecimentos.

Nós viemos de uma região de grandes problemas, mas somente podemos superá-los em liberdade. Nós viemos de uma região que tem pressa, porque a fome e a ignorância têm pressa. A violência que tanto ataca algumas de nossas cidades na América Latina e no Brasil, assim como a insegurança crescente do cidadão que esquece a esperança, também tem pressa. O dogmatismo que atraiçou o diálogo tem pressa. Viemos de uma região em que temos pressa de tornar irreversíveis os caminhos da liberdade e da educação.

Nós pertencemos a uma geração e a um mundo que crêem que, em pleno final de 1995, não temos espaço para atrasar as mudanças. Nós, administradores e educadores, temos de escolher entre viver outro século de injustiça e alcançar a dignidade que nos negam, superando o medo do obscurantismo e buscando a dignificação dos educadores. Somente com o consenso, a participação e a fé em nós mesmos, em nosso ilimitado potencial de professores, podemos escrever uma nova história para a educação e para os educadores. Somente o consenso permite que toda a sociedade assuma a educação e que os Governos da América Latina respondam pelas exigências com convicção a essa demanda nacional.

Nós, administradores e professores, não vamos perder a fé, vamos retificar a história. Já ganhamos a esperança. Nós não queremos, como administradores, prolongar o passado sem escrever um futuro novo, com esperança para os educadores jovens e para os professores antigos que, na

América Latina, estão se retirando com a revisão do sistema de aposentadoria.

A educação tem grandes contrastes, mas também alentadoras concordâncias. Na educação, milhares de homens e mulheres compartilham diariamente os sonhos de liberdade e de desenvolvimento. É a hora, não temos tempo a perder, é hoje quando podemos pegar o destino em nossas mãos. Despertar exige só fidelidade especial à liberdade. Deixemos os medos, que são reais, e emprendamos a construção coletiva da verdade sem dogmatismos, já que os dogmatismos são inimigos da criatividade. Já dizia Pascal a muitos anos: "Sabemos muito para sermos céticos, mas sabemos muito pouco para sermos dogmáticos".

É como administradores para o desenvolvimento que cremos sermos símbolo de paz, de progresso, que queremos ser símbolo de justiça social. Nos propomos demonstrar que a educação em paz, em liberdade, é requisito fundamental para o desenvolvimento. América Latina é terra de professores, seus grandes libertadores foram professores, por isso América Latina é também terra de paz.

Êxitos e fracassos geralmente são discutidos com liberdade e é por isso que devemos crer no diálogo, na busca do consenso. Na terra dos professores, cremos que não se deve vencer, mas convencer, pois ninguém possui a verdade absoluta, embora os administradores superiores da educação, os dirigentes, acreditem que sim. Por sermos uma terra de professores, por cremos na prática jovem, teremos de transitar o caminho da fé, no diálogo, na necessidade da tolerância e na exigência da excelência.

Nós, administradores de tomada de decisões, devemos nos comprometer a fixar um novo rumo, que abata a desesperança de milhares de professores. Hoje na América Latina, com fé, temos de trocar as lágrimas e o fracasso de muitas crianças pelo sorriso e o gosto de viver.

Como a ANPAE, desde suas origens, buscamos o fim da ignorância, que falem as inteligências e o talento que todos levamos dentro. Poderão perguntar: "Porque esse louco está falando tanto desse tema da esperança?" Porque na década passada, a década perdida, baixaram os orçamentos e caíram os salários, falávamos sobre a dívida e o pagamento da dívida. Agora já não se fala sobre isso porque estamos vendendo o Estado, nós agora temos as privatizações para pagar isso, mas nós os professores, seguimos e continuamos com maus salários.

Nas horas mais difíceis, escutando Philip Combs, num seminário na Venezuela em que se previam essas horas terríveis para o magistério, lembramos do grande poeta latino-americano Rubem Dario, quando ele dizia: "Ruega generoso, paidoso, orgulhoso; ruega casto, puro, celeste, animoso; por nós intercede; suplica por nós pues casi estamos sin brota, sin alma, sin

vida, sin luz, sin quirrote, sin pies y sin vegas, sin sancho, sin Dios". Nesses momentos de aparente desesperança respondemos ao poeta que nós não vamos renunciar aos nossos sonhos, que não vamos ter medo da sabedoria, e dizemos ao poeta que não vamos esquecer a educação, que não vamos renunciar à transformação e à ciência com consciência, que não vamos, nós os professores, dar as costas à alma, que não vamos perder a fé no poder da educação.

2. AS NOVAS DEMANDAS DA EDUCAÇÃO DO FUTURO

Porque falar do tema de administração e qualidade? Alguém teria de perguntar: Administração para quê? Qualidade para quem? Para onde vai o mundo hoje? Hoje o mundo não é o mundo das grandes fábricas, já as fábricas grandes não têm mais sentido, hoje vamos a uma desmassificação. Apesar de termos uma cultura de massas, as grandes redes de televisão já não serão tão grandes no futuro. Com a desmassificação, o que antes era o valor do dinheiro e do trabalho, hoje é o valor do conhecimento, hoje navegamos na Internet via conhecimento.

Para onde vai a educação do futuro? Por que hoje se dá tanta ênfase à qualidade? Porquê se dá ênfase aos currículos? Por que tanta ênfase na avaliação que não é nossa? Por que tanta ênfase na descentralização? Por que tanta ênfase na educação à distância, na informática, nas redes, na televisão, na formalização? Há só uma resposta: mundialização. Os requerimentos dessa mundialização exigem compromissos também para os países, requerem um movimento distinto.

Então alguém teria de perguntar: "Para onde vai a administração?" Será suficiente o financiamento estabelecido na Constituição e na legislação? Será possível revolucionar e modernizar a educação sem dignificar o magistério? Será suficiente falar de profissionalização e de salários para melhorar a educação? Qual deverá ser o compromisso dos professores com sua formação, com o seu tempo, com seu trabalho e com os resultados? Como não atrasar a discussão dos problemas das aposentadorias, que podem fazer insustentável o financiamento da educação, e a situação dos professores que pagaram durante toda sua vida ativa? Uma aposentadoria não é uma dádiva, é um direito do trabalhador, direito pelo qual pagou. Creio que se não se planejar bem o que vão receber os educadores do próximo século, serão centavos que não darão sequer para comer com dignidade.

Eu desconfio muito dos que pensam que já têm as respostas quando ainda estamos tentando formular as perguntas. Mas chegou a hora de imaginarmos alternativas novas de discutir, de discordar, de debater, de projetar, de construir essa administração das escolas de amanhã, de discutir através da mais ampla consulta coletiva com participação. Abrir os sistemas

aos poderes minoritários e permitir aos cidadãos que desempenhem seu papel de forma mais direta são questões importantes, mas também devemos colocar as decisões e os recursos nos lugares a que pertencem.

É preciso não só redividir, reescalonar as decisões, mas também transferir um vasto volume de decisões e de recursos para baixo. Não é descentralização contra centralização. Muito do que se faz passar por descentralização é uma espécie de pseudo-descentralização para benefício dos centralizadores ou para evitar as responsabilidades e deveres do Estado em garantir uma educação de qualidade.

É preciso restaurar o bom senso, a eficiência e a transparência devolvendo o poder central, e transferir boa parte das decisões para baixo. Entretanto, sem dúvida alguma, isso não se pode fazer se não há transparência nas consultas.

Creio que na América Latina teremos de fazer um grande pacto da sociedade para dignificar a educação e os educadores. Há que se buscar uma esperança para que novos mestres com talento se motivem a regressar, porque a evasão não é somente de alunos, mas também de professores, não só no Brasil como em toda América Latina. Na República Dominicana, os professores deixaram as escolas porque ganhavam mais com o turismo recebendo gorjetas. O que ganhavam em uma semana era o que ganhavam em quatro meses.

Quem são os novos educadores? Quem pode ter interesse em estudar pedagogia? Os que fracassam em qualquer outra carreira, os que não têm possibilidades? Por isso o crescimento de professores leigos de licenciaturas curtas? Como queremos licenciados, mestres e doutores, pagando a eles como empregadas domésticas? Há que se modificar isso, mas é necessário fazer um pacto nacional para que o professor saiba para onde vai nos próximos quatro anos, para poder ter esperança, porque senão, quotidianamente, perdemos a esperança. É necessário fomentar a participação e os consensos para que haja transformações verdadeiras, transformações estas que só serão sustentadas se houver o compromisso do povo.

Não fizemos uma análise do Brasil mas sim de nossa experiência com América Latina, qualquer coisa parecida com o Brasil é pura coincidência.

VÍNCULOS ENTRE O GOVERNO CENTRAL E O NÍVEL LOCAL: CINCO OBSERVAÇÕES SOBRE O PAPEL DO GOVERNO LOCAL¹

Juan Cassassus²

O presente trabalho consiste em cinco observações e uma proposição que resultam da análise conceitual acerca dos processos de descentralização e de centralização.

OBSERVAÇÃO 1 - É CONVENIENTE UTILIZAR DEFINIÇÕES ALTERNATIVAS

O tipo de informação que se obtém de uma reflexão ou de uma investigação depende do tipo de categorias utilizadas para obtê-la. Por exemplo, se quero investigar o comportamento financeiro de um país, tenho que operar categorias relacionadas com taxas de juros, encaixe, taxas de câmbio, fundos diversos, títulos de crédito etc. Ou ainda, me valendo de um exemplo mais próximo, se quero averiguar o estado de um sistema educativo, tenho que utilizar categorias relacionadas com eficiência, fluxos de coortes, estrutura administrativa, taxas de diversas índoles e outros sistemas de indicadores, e olhar o sistema através deste prisma. Obterei informações relativas a estas categorias, interpretá-las-ei de acordo com o esquema analítico que deseje utilizar, e poderei configurar uma certa visão do estado do sistema educativo.

Da mesma maneira, o tipo de respostas que serão encontradas estarão vinculadas ao tipo de perguntas de que são formuladas. Se me interrogo acerca das causas do fracasso escolar, encontrarei formulações que de alguma maneira dêem conta deste fenômeno. Neste sentido, o tipo de definições com as quais se opera delimitarão um determinado campo de observação.

Para analisar o tema do papel do governo local, gostaria, em primeiro lugar, de deixar fundadas minhas observações dentro do marco de uma visão daquilo que entendo como o sentido de uma política de descentralização e de desconcentração.

Quando falamos de desconcentração e de descentralização, normalmente o fazemos a partir da definição jurídica. Conseqüentemente,

¹ Traduzido do espanhol por Cristiana Machado.

² Coordenador da REPLAD/OREALC/UNESCO.

aquilo que encontramos são basicamente informações relativas à distribuição de funções dentro de um esquema administrativo. Esta é uma definição formal e poderosa. Seu poder está no fato de que ela se encontra entre as definições contidas na Constituição da República, nos documentos da administração do Estado e em sucessivas modificações compreendidas em um conjunto de documentos de caráter legal.

Minha observação é que, dentro da perspectiva do estilo propositivo que caracteriza a política educativo do país, esta visão formal e as disposições que a acompanham funcionam, na prática, como elementos restritivos, verticalizantes, enrijecedores e limitantes do processo educativo, em particular, quanto elas são analisadas à luz de uma dinâmica da inovação e do melhoramento da educação.

Como critério geral, é necessário operar com uma definição administrativa, posto que é através dela que se determinam as regras do jogo. Este tipo de definição eu chamaria de uma definição a partir da externalidade. No entanto, acredito que convém também utilizar outra definição que ilumine outras dimensões. Uma definição que permita distinguir a descentralização da desconcentração a partir de outras perspectivas, além da administrativa: uma perspectiva que se transfira para o interior dos processos. Uma definição que se formule a partir da perspectiva das lógicas e interesses que elas representam. Especificamente, é preciso que a desconcentração seja entendida como o conjunto de medidas que representam a lógica e os interesses do aparato do Estado e do nível central, enquanto que a descentralização seria o conjunto de ações que representam a lógica da base social.

OBSERVAÇÃO 2 - BASICAMENTE HÁ DUAS ORIENTAÇÕES PARA ANALISAR O PAPEL DO GOVERNO LOCAL

A primeira observação nos é útil para o desenvolvimento desta segunda. Na consideração do papel do governo local - ou dependendo do caso, o seu inverso, o papel do governo central - podemos distinguir duas orientações. Elas podem ser:

- 1. as medidas que tendem a fomentar uma maior autonomia local,
- 2. ou, por outro lado, as medidas que tendem a gerar, em meio a um processo de descentralização, uma maior dependência do local em relação ao sistema central.

No discurso corrente, por certo, estas posições não se apresentam de maneira tão taxativa. Isto se deve à opacidade com que se leva a cabo este discurso. O contexto atual de diálogo e negociação, de harmonização, de democratização, de busca de consensos e acordos, frequentemente torna difícil saber se, ao final, o resultado prático de medidas de política tende a apoiar

uma ou outra orientação. A opacidade se desprende da dupla exigência com a qual se encontram confrontados os governantes. Por um lado é preciso descentralizar, mas, ao mesmo tempo, é necessário conservar uma quota de poder necessária para que o executivo possa exercer o governo da nação.

OBSERVAÇÃO 3 - OS SISTEMAS DE CRENÇAS DETERMINAM A TOMADA DE POSIÇÃO

No fundo, o problema central acerca das diferentes posições a respeito do papel do governo local na educação se expressa, a meu juízo, como o resultado de um sistema de crenças. Estas crenças tem a ver com posições ideológicas (políticas ou gerenciais), religiosas ou posturas filosóficas.

Para clarificar esta observação, propomos algumas ilustrações. Quanto às primeiras, as posições ideológicas, podemos identificar pontos-de-vista distintos em relação à responsabilidade que cabe ao Estado no âmbito da educação, bem como ao debate acerca do tipo de organização normativa ou autônoma na gestão do sistema. Em relação às crenças religiosas, estas operam em âmbitos tais como aqueles referidos aos enfoques absolutos ou relativos, mediatos ou imediatos, na formulação do valor moral. Por último, a respeito do domínio filosófico, podemos identificar posições relativas ao tipo de reação entre os indivíduos e a sociedade, ou as expectativas que conduzem a diferentes conclusões sobre a idéia do governo central, o governo local ou o auto-governo. Como se pode inferir destes exemplos, o sistema de crenças adotado por uma pessoa tem uma influência poderosa na maneira que ela imagina o sistema educativo mais adequado.

O sistema opera segundo a crença das distintas pessoas e atores que sejam chamados - o que estejam em uma posição de poder social para fazê-lo - a emitir juízos acerca de como deve funcionar o Estado e como deve funcionar o sistema educativo. Estamos frente a uma posição fundamentada nas crenças, que são aquelas que, definitivamente, orientam os processos de ajuste das medidas de descentralização. Desta forma, se altero meu sistema de crenças, altero minha posição e seleção de medidas.

O "eu creio que" é o reflexo de uma postura epistemológica, mas é também o reflexo de um sistema de relações de poder e de interesses, porquanto isto tem a ver, por um lado, com a capacidade dos distintos atores de estarem representados nestas instâncias e, por outro, pelo jogo de relações de poder entre os atores representados.

Este processo se desenvolve em meio a tensões que se originam de três fontes. Da primeira fonte surge uma orientação destinada a manter a iniciativa a partir de um centro ilustrado. A segunda emerge da dinâmica dos atores sociais com capacidade de articular suas posições tanto a partir dos

meios de comunicação de massa como dos diversos órgãos do Estado e esferas organizadas da sociedade civil. A terceira trabalha a partir das orientações que se geram das entidades locais, em particular dos municípios em função de seus interesses locais, suas capacidades financeiras e suas competências de gestão.

OBSERVAÇÃO 4 - NA SITUAÇÃO ATUAL SE PODE DISTINGUIR UMA CONTRADIÇÃO TENSIONANTE

Como se tem observado, as propostas atuais podem ser divididas em duas correntes principais: aquelas que se encontram vinculadas à idéia de preservar o centro, mediante esquemas de concentração e de desconcentração dos sistemas, e, por outro lado, aquelas que esperam fortalecer a base.

A primeira corrente tem uma preocupação estratégica nacional da identidade comum, enquanto que na segunda prevalece uma preocupação estratégica da localidade como representação da diversidade, e da diversidade como parte de um conglomerado maior que é a nação.

Para superar esta tensão, ultimamente se tem buscado medidas que tendem a compatibilizar ambas as orientações. Ao mesmo tempo em que se adotam políticas de descentralização, se desenham medidas e instrumentos para buscar equilíbrios entre o centro e o processo de descentralização. Isto é importante na busca de equilíbrio entre poderes e contrapoderes, que é o que caracteriza um sistema democrático.

O Brasil é um dos países mais importantes na discussão acerca de um currículo único nacional. Diferentemente de todos os outros países da região, o Brasil não possui um currículo único nacional, posto que eles se situam em nível estadual. Esta é uma situação complexa na qual, ao menos em nível formal, intervêm três níveis ou, para colocar de forma mais dinâmica, três centros: o da união, o do estado e o do município. (Os dois últimos podem também aparecer como lugares não centrais, caso sejam situados em relação a seu nível mais inclusivo.) Temos um centro que expressa a união, mas que não tem um currículo nacional. Temos um nível intermediário, que apresenta um currículo centralizado em nível estadual e um nível local, que não possui currículo.

(Um primeiro esforço é aquele no qual por um lado se busca eliminar o currículo único nacional, estabelecendo objetivos fundamentais e conteúdos mínimos, ao mesmo tempo em que se geram espaços para a complementação em nível local e intermediário. Vale a dizer, uma parte para a localidade e os níveis intermediários e outra para o centro - ou para o conjunto).

Neste contexto, se fortalece a perspectiva de gerar medidas de avaliação para aquela parte que é própria do centro, a da união. Nos

encontramos aqui numa situação complexa e que expressa uma contradição de fundo cuja resolução é difícil e requer esforços de imaginação.

A pergunta que surge é a seguinte: por quanto tempo pode se sustentar uma situação, em que, por um lado se fomenta a diversidade, mas por outro se avalia a homogeneidade? Em outras palavras: quanto pode resistir um sistema que avalia de acordo com a homogeneidade e ao mesmo trata de fomentar um sistema pedagógico de diversidade, como reflexo da localidade?

Neste sentido, até agora temos acreditado que é possível chegar a um mesmo resultado por caminhos diversos. Esta visão é, por certo, um grande passo em relação às posturas uniformizantes tanto do processo como do resultado, próprias do passado. No entanto, creio que o problema de fundo persiste.

Se tivermos, na agenda da política educativa, uma orientação em direção à pedagogia construtivista, ao mesmo tempo em que se trata também de gerar uma forma de gestão democrática, o resultado destas ações será, em princípio, diverso em cada lugar. Na pedagogia construtivista e na gestão democrática, o que ocorre não é somente a aplicação de currículos diversos, elas vão mais além. Na verdade, o que tende a acontecer é a aplicação de “modos de fazer diversos”, nos quais se valoriza o resultado de ações grupais, a vinculação com a comunidade, os fatores culturais locais, as distintas emoções predominantes, e um conjunto de outros “modos de fazer” que configuram estilos e conteúdos de aprendizagem muito diversos entre si. Concretamente, aquilo que se pretende ao contemplar a idéia da diversidade, como orientação, é a intenção de plasmar a cultura do contexto dos alunos na forma de aprender e no que se aprende. No entanto, a preocupação do centro é gerar provas que sejam neutras a esta diversidade, de maneira a assegurar um critério de homogeneidade nos resultados que opere como garantia de equidade. De certa maneira, esta contradição aponta para outra tensão que se produziria entre qualidade e equidade na educação.

Esta complexa contradição não é somente de ordem teórica. Em sua aplicação à análise do papel do governo local e/ou papel do Estado, isto pode se expressar através da seguinte indagação: no contexto contemporâneo, qual a função que devemos privilegiar na visão do que deve ser o Estado? A função de legitimação, que se associa à identidade local e à diversidade ou, ao contrário, a função de regulação que se associa à identidade nacional e à homogeneidade? A resposta a estas perguntas nos remete a nossos sistemas de crenças.

OBSERVAÇÃO 5 - É NECESSÁRIO DETERMINAR CRITÉRIOS QUE ORIENTEM A DEFINIÇÃO DOS PAPÉIS LOCAIS OU DO CENTRO

A mim me parece que é preciso determinar os critérios que devem orientar a reflexão sobre o papel do governo local, em vez de tratar dos sistemas de crenças em si mesmos.

Gostaria de propor a utilização de dois critérios principais para examinar o papel do governo local. Sugiro que um deles seja o impacto da política na qualidade e o outro, o impacto da política na equidade. É certo que as vinculações entre qualidade e equidade são complexas como se comentou ainda há pouco. Como esta não é a ocasião para entrar neste debate, bastanos formular, ao menos, duas afirmações. Uma é que pensamos que devemos nos orientar para elevar a qualidade da educação independentemente de seu conteúdo. A outra é que a equidade deve buscar medidas para assegurar a distribuição desta boa qualidade, de novo, independentemente do conteúdo daquilo que entendemos por esta qualidade.

Nesta formulação, o que predomina é então o tema da equidade. Até o momento, o discurso prevalecente indica que são os sistemas centralizados os que têm maior coerência para resolver o tema da equidade, enquanto que os esquemas descentralizados, ao contrário, fortalecem a inequidade (por vários motivos que não vamos aqui enumerar, mas que tem sua origem tanto no social como no financeiro e no técnico).

Existem distintos discursos da equidade: um ampliador e outro restritivo. A visão ampliadora dá ênfase aos resultados, busca eliminar as barreiras da aprendizagem e utiliza o poder do sistema para fazer intervenções tendentes a eliminar as limitações sociais e étnicas. Por sua vez, a visão restritiva busca enfatizar os processos.

A partir do ponto-de-vista ampliador, o papel do local consistiria em que esta instância fosse o mais transparente possível, que opusesse o mínimo de obstáculos para que as políticas de equidade pudessem se realizar. No fundo, seu papel seria operar de modo que sua gestão fosse de tal maneira eficiente que se tornasse invisível. No entanto, é certo que os níveis de competência de gestão não permitem neste momento chegar a tal nível de transparência.

Por outro lado, a visão restritiva busca enfatizar os processos. Esta visão é interessante porque por seu intermédio se opera uma mudança de olhar e de nível para a análise.

Mudança de olhar porque o domínio dos processos é o domínio das interações humanas; portanto, é um âmbito no qual os "atores sociais" adquirem presença e corporalidade individual.

A ênfase nos processos não é, no entanto, uma preocupação para estes em si mesmos, senão em função dos resultados. De fato, a visibilidade e preocupação com os resultados é o polo dinamizador para entender os processos. Todavia, a não geração atual opera de maneira inibidora para a melhoria destes, porque o tipo de gestão da instância local e escolar não tem sido (salvo situações de exceção) capaz de liberar a capacidade criadora da base social. É neste sentido que se opera uma mudança de nível, pois se estamos no âmbito das interações dos processos educativos, "o local" deixa de ser a área do município, e por fim, do aparato do Estado em sua expressão local, para situar-se em nível dos atores do centro escolar.

Em uma definição formal (externa) da descentralização, o local está representado pelo município. Em outra definição de interações (interna), como a sugerida na primeira observação, a lógica e os interesses da base social são aqueles dos atores da escola em interação, e não do município.

Na perspectiva dos processos, se bem que a definição formal apresente um quadro ordenado, racional e racionalizado, a partir da outra definição, o que se aprecia é uma forma organizativa na qual prevalecem, lamentavelmente, o medo e a desconfiança. A escola se encontra tomada pela apatia, pela perda de sentido do trabalho docente, pela baixa auto-estima dos mesmos, por medo de represálias, pela perda da fonte de trabalho, por medo de inovar, pois o erro é castigado. Assim se oculta o fracasso e se fragiliza os atores.

UMA PROPOSIÇÃO - É NECESSÁRIO GERAR UMA INSTÂNCIA APOIADA PELA PARTICIPAÇÃO

Os resultados em equidade e qualidade são medíocres e não estão à altura da expectativa social. Na atualidade estão se acumulando informações que apontam que o resultado dos alunos tem a ver com o clima que prevalece no centro escolar. Mas como mencionamos anteriormente, nos centros predomina um clima de desconfiança, de apatia e de medo.

Neste contexto, se desejamos melhorar a qualidade dos resultados em primeiro lugar, é vital encontrar um novo espaço orientado para gerar confiança e comunicação, como parte integrante de uma modalidade de gestão.

Em segundo lugar, e mais fundamental ainda, informações provenientes de sucessivas investigações indicam que mais de 50% dos resultados do rendimento escolar dos alunos dependem do que acontece em suas famílias. Neste caso, é razoável pensar que se esperamos melhorar estes resultados, eles podem elevar-se consideravelmente se articularmos uma política de aproximação com os pais, com o objetivo de operar uma

transformação em suas interações familiares relativas à educação entre os alunos, seus pais e os professores.

Tudo o que foi dito requer a construção de um novo espaço, que é a participação. No entanto, os atores do centro escolar não têm no município um ambiente de criação de confiança. É necessário, então, imaginar um novo espaço descentralizado, capaz de permitir que os agentes-chaves da educação encontrem um lugar de representação de si mesmos, o qual, a partir da sociedade civil, lhes permita constituírem-se em atores sociais reais no debate público da educação.

Se trata, então, de imaginar um espaço que, tanto em nível da escola como da comunidade, possa acolher os atores centrais, porém frágeis, do processo educativo: por um lado, os docentes, que tenham uma colegiatura preocupada principalmente com as reivindicações e, por outro, sobretudo, aqueles que não têm espaço de representação: os pais e os alunos.

Entretanto, um tal espaço participativo para os atores diminuídos por esta mesma condição de fragilidade não pode perdurar se não existem estruturas de apoio técnico para sua sustentação no tempo. Portanto, em sua concepção devem também incorporar-se modalidades de apoio técnico.

Um tal espaço não somente permitiria gerar uma instância de comunicação e de representação da base social. Também poderia constituir-se, por um lado, em um espaço de encontro e intercâmbio com a sociedade civil local e, por outro, como instância de aproximação do apoio dos níveis provinciais e centrais da base social.

PAINEL
A questão da qualidade
na educação:
(des)caminhos e
perspectivas

SOBRE A QUALIDADE COGNITIVA DAS EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM

Hugo Assmann¹

INTRODUÇÃO

Este painel é sobre a qualidade na Educação. Assunto vasto e, como sabemos, não isento de aspectos polêmicos. Peço-lhes uma trégua quanto às prevenções ideológicas que cercam o assunto. Quero usar meu escasso tempo para falar sobretudo do pivô pedagógico da questão da qualidade na educação. Este pivô ou cerne do processo pedagógico deve ser localizado nas experiências do prazer de estar conhecendo, nas experiências de aprendizagem que são vividas como algo que faz sentido e é humanamente gostoso. Não basta melhorar a qualidade do ensino, a questão de fundo é melhorar a qualidade das experiências de aprendizagem. Neste sentido, para refletir sobre a qualidade de um processo educativo, nossa atenção deveria voltar-se, antes de mais nada, para o problema seguinte: como criar melhores situações de aprendizagem, melhores contextos cognitivos, melhor ecologia cognitiva, melhores interações geradoras da vibração bio-psico-energética do sentir-se como alguém que está aprendendo.

Suponho que ninguém pretenda esquivar-se do desafio real de lutarmos por uma educação com qualidade para o nosso povo. Mas não podemos ficar eternamente nos preâmbulos de contextualização do assunto, ou seja, na análise dos ingredientes sócio-econômicos, políticos e ideológicos do tema qualidade na educação. É preciso, também e sobretudo, saber encarar de frente as exigências de melhoria qualitativa efetiva dos processos educacionais enquanto destinados a possibilitar e a fazer emergir a construção de conhecimentos que ajudem os alunos a descobrir suas potencialidades para enfrentar a vida com ânimo positivo, com alegria e esperança.

Não se trata de ignorar outros aspectos importantes da questão qualidade, por exemplo, o lado ideológico da onda qualidade/qualidade total, sua origem nas novas propostas de gestão empresarial, sua inscrição no contexto dos ajustes neoliberais e do acirramento da competitividade na globalização do mercado; o espantoso sequestro semântico ou re-significação direcionada das linguagens acerca da qualidade, inclusive da qualidade de vida e da cidadania, pelo discurso neoconservador, a criação de montagens verbais onde uma palavra parece exigir a companhia da outra (por exemplo, qualidade-produtividade-competitividade-criatividade) etc.

Sabemos que nisso tudo existe também a armação de mitos que entrelaçam sedutoramente os ingredientes de uma retórica destinada a

¹Professor da Universidade Metodista de Piracicaba - SP (UNIMEP).

encobrir a ausência de decisões políticas capazes de enfrentar o descalabro educacional em nosso país. Por isso é, sem dúvida, fundamental estar informado sobre os meandros de interesses que estão em jogo nesse marketing de palavras sedutoras, como é dever detectar e recolher os desafios irrecusáveis. Tentei fazê-lo em textos publicados e não quero repetir-me². Como vocês sabem, sobre esta temática já existem bastantes publicações iradamente crítico-denunciatórias, assim como existem exemplos de um adesismo deslumbrado. As posições extremas costumam ter fãs assegurados, porque estranhamente muita gente se sente cômoda usando viseiras que as dispensam do esforço de olhar em volta. De modo que não é fácil navegar serenamente por entre os dois escolhos, o do deslumbramento ingênuo e acrítico diante da retórica sobre a qualidade, por uma parte, e o da execração ideológica e do rechaço paralisador, pela outra. Um tanto saturado com os bloqueios e as estreitezas gostaria de ensaiar, nesta oportunidade, um deslocamento da discussão diretamente para o processo pedagógico

Se queremos de fato questionar determinados aspectos da onda qualidade, na maneira como ela se faz presente em tais ou quais projetos educacionais, é preciso deslocar o debate prioritariamente para a reflexão sobre as relações comunicativas e as formas bio-organizativas, mediante as quais surge e se estrutura o conhecimento nas corporeidades vivas de docentes e alunos. Em outras palavras, de que modo concebemos a morfogênese (o surgimento das formas) do conhecimento, enquanto experiências vivenciadas na relação entre corpos vivos concretos? Se todas as demais condições necessárias melhorarem, mas os alunos não aprenderem mais e melhor, não há melhoria na qualidade da educação. Qualidade da educação é um assunto que, levando em conta muitas coisas contextuais, não deveria transformá-las em pretexto para escamotear a pergunta: como concebemos, de forma concreta, o surgimento de experiências humanamente gostosas do aprender voltado a um criativiver? O centro da questão é, para dizê-lo com o título da mais recente seleção de textos editados por Esther Grossi, o desafio da "celebração do conhecimento na aprendizagem"³.

1. EDUCAR É FAZER EMERGIR VIVÊNCIAS DO PROCESSO DE CONHECIMENTO

Se a Administração da Educação (já que este é um Simpósio de profissionais desta área) não aceita ficar reduzida ao mero gerenciamento de recursos (humanos e materiais), qual deveria ser o foco de suas preocupações? Parece óbvio: criar e coordenar situações intensamente propícias à aprendizagem. Talvez valesse a pena parar um pouco para refletir

²Ver ASSMANN(1993/1995-a) e MIRANDA (1995).

³Ver GROSSI (1995).

sobre o que contém de desafiador a seguinte insistência de defensores do Gerenciamento da Qualidade Total (GQT) aplicado à Educação: o “produto” da educação - dizem eles - deve chamar-se “learning experiences” (experiências de aprendizagem), e não simplesmente aquisição de conhecimentos prontos⁴.

A hipótese apresentada como original e fundante da nova cultura organizacional soa assim: para que mude a cultura existente em qualquer organização é preciso que mude o comportamento atual das pessoas nela envolvidas. Seríamos hipócritas até o ponto de repudiar, escandalizados, qualquer tentativa de transpor algo disso para a Educação? Ao menos na retórica, o GQT alude bastante claramente a dois elementos-chave de um novo conceito de Administração da Educação:

-1) mais do que com a mera gestão de recursos, a administração deve preocupar-se com a criação e coordenação de uma cultura ou clima de relacionamento produtivo;

- 2) o que este clima deve ensejar e propiciar são os processos de aprendizagem.

É inegável que existe aí uma aproximação significativa à questão dos contextos propiciadores da morfogênese do conhecimento. Nesse discurso há, sem dúvida, alguns indícios de que se está começando a reconceituar a aprendizagem como um processo que precisa privilegiar a emergência de formas do conhecimento. Mas o discurso do GQT não me parece ir muito além da mera alusão ao fato de que o conhecimento precisa, como pré-condição, de contextos propícios para que possa emergir. Não se percebe ainda uma teoria mais radical sobre as implicações teóricas e práticas dessa visão do conhecimento. Por exemplo, não se chega a aprofundar em que consistem esses processos emergentes no interior de corporeidades vivas e interrelacionadas.

Recai-se logo de volta na banalidade instrumentalizadora da lógica do mercado ou, dito de outra forma, volta-se a abandonar o que a expressão “educação para todos” parecia anunciar, isto é, a visão de uma sociedade onde caibam todos. Em lugar de radicalizar esta meta includente, recoloca-se a viseira de uma obsessão pelo mero crescimento econômico, tido como ideal-fim quando na verdade deveria ser visto apenas como meta-mediadora, já que a eficiência econômica é imprescindível para que se possa chegar a algo muito mais abrangente que o crescimento econômico, isto é, uma sociedade onde caibam todos. Dentro do mesmo horizonte, não me parece objetável em si mesmo o discurso sobre uma pedagogia de resultados, contanto que a demanda de excelência - as competências cognitivas e competências sociais, para usar a linguagem do Plano Decenal - signifique experiências de

⁴Ver DOHERTY (1994).

aprendizagem para todos e não vise apenas àquela flexibilidade adaptativa e àquela capacitação científico-técnica que os parâmetros preestabelecidos de uma lógica do mercado se interessam em absorver.

Creio que o problema de fundo está em conceber e definir o processo de conhecimento na aprendizagem de tal forma que se torne mais difícil roubar-lhe, uma vez mais, a dinâmica humanizadora incluyente através da funcionalização redutora do processo educativo a habilitações para o mercado de trabalho assim como ele hoje se configura. Mas a reconfiguração do mercado de trabalho e das atividades humanas socialmente relevantes provavelmente será muito mais difícil se não nos empenharmos em criar situações de aprendizagem nas quais todos os aprendentes possam despertar, mediante sua própria experiência do conhecimento, para a sua dignidade de sujeitos do seu futuro. Em última instância, a dignidade de cidadão nunca pode ser outorgada “de fora”, mas deve ser conhecida e reconhecida pelos próprios sujeitos-cidadãos, embora se possam outorgar “de fora” elementos do contexto propiciador dessa experiência.

O GQT está longe de enfrentar a questão educacional com esta radicalidade humanista, embora a simule com certa habilidade. Tentemos desnudar isso um pouco mais. No vasto cardápio que a Internet nos coloca na tela do computador quando se utiliza um bom centro de gerenciamento internacional e se pede o cruzamento dos termos “qualidade” e “educação” (aparecem, então, umas dez páginas de títulos para acessar o assunto), existe um título bastante chocante: “A Educação como uma indústria de serviços de qualidade”. Como é notório, muitos textos da onda qualidade/qualidade total procuram transpor o conceito de “serviços” para a educação. O GQT busca instaurar, sim, uma nova cultura organizacional penetrada pela assim chamada “motivação intrínseca”, mas reduz praticamente o foco articulador dessa nova cultura organizacional ao conceito de cliente (cliente interno/cliente externo). Daí a expressão customer focus (foco do cliente).

A ideologia do mercado pretende reduzir o cidadão ao cliente. Mas, pensando um pouco, é tão ruim assim ser respeitado como cliente? Pior é nem chegar ao status de cliente (como os excluídos do mercado, os cidadãos dos ex-socialismos reais sem maior oferta diversificada de bons produtos, ou os que ficam nas filas de nossos serviços públicos, diante de funcionários frios e indiferentes, como sucede no INPS e até na Caixa Econômica Federal e no Banco do Brasil). Já no início do capitalismo mercantil cunhou-se a expressão “le doux commerce” (o doce comércio, ou a gentileza comercial). Valha a pergunta: nossas escolas e serviços públicos chegam ao menos até esse nível de civilidade exigida no mercado? A cidadania de todos deveria alcançar ao menos esse status, embora não se esgote nele.

Com o discurso sobre o respeito devido ao cliente, ficam à mão outros conceitos como fornecedor e produto, que também soam chocantes quando transpostos para a educação. No entanto, suponho que ninguém deseje que as crianças e os estudantes, que conseguem ter acesso a nossas escolas, não recebam nem sequer a atenção que merece qualquer cliente num comércio que se preze. Portanto, nossa pergunta básica se agudiza ainda mais: como conceber a morfogênese do conhecimento para que supere em muito a qualidade da transação comercial, que se esmera em atenções e gentilezas, e que é, sem dúvida, geralmente portadora de uma determinada dialética do prazer? Parece óbvio que o jargão e a mentalidade mercantil impedem os fautores do GQT de avançar coerentemente pelo caminho insinuado ao colocar a ênfase na importância fundamental do clima ou cultura organizacional. Creio, porém, que não se deveria desconsiderar que um passo importante está claramente proposto. Não entendo como, depois disso, os fautores do GQT possam pretender deixar em aberto a questão das opções metodológico-didáticas, pedindo-lhes apenas que provem seus resultados. Mas já o simples fato de que foi trazido à baila, positivamente, a exigência de um clima organizativo que propicie experiências de aprendizagem pode servir de base para não truncar, uma vez mais, o debate sobre o ponto central ao qual tudo isso deve estar referido, isto é, a discussão sobre as experiências de aprendizagem que façam que os seres humanos possam andar de cabeça erguida lutando por sua dignidade numa sociedade onde caibam todos.

É neste ponto, diretamente relacionado com a gênese das formas do conhecimento, que a questão da qualidade humana, e não apenas mercadológica, dos processos de aprendizagem se transforma em ponto crucial do debate. E é precisamente este ponto central que, na minha opinião, é geralmente escamoteado não apenas pelos fautores, mas também pelos críticos da onda qualidade. Dão-se mil voltas ao assunto, mas poucas vezes se penetra em seu cerne. Do lado dos críticos, essa questão central de cunho pedagógico costuma transformar-se rapidamente na pergunta: afinal, de que tipo de qualidade da educação estamos falando, e para que tipo de serventia ou interesses sociais? E lá vem, quase sempre, outra sequência tautológica de prevenções denunciatórias. Louvável persistência nos critérios ético-políticos. Mas somos capazes de levar a crítica até o cerne das concepções acerca de como se dão, na vida real, os processos de construção do conhecimento? Ou não temos nada de melhor a oferecer que os gerenciadores, mais ou menos mercadológicos, de serviços educacionais de qualidade numa ótica eficientista? Claro que não se trata de somar-se irrestritamente à pedagogia de resultados, mas de elaborar propostas pedagógicas que, sem esquecer-se da eficiência, sejam mais perspicazes quanto à morfogênese do conhecimento nos seres humanos.

Penso que devemos dar um passo além da hipocrisia de declarar-nos chocados com as linguagens mercadológicas. Os setores médios se estão

tornando sumamente exigentes quanto ao tipo de qualidade educacional que escolhem para seus filhos. Basta observar o marketing das novas ofertas (novas escolas para pais exigentes surgindo por todo lado nas cidades de porte maior) para dar-se conta do teor das demandas. E que sobra para os filhos do povão que permanecem fora desse circuito excludente? Qual é nossa oferta "tão melhor" para eles, depois do prolongado xingatório das características ideológicas reprodutivistas da escola? Estamos em condições de propor algo humanamente mais rico e socialmente mais promissor do que a melhoria qualitativa dos serviços educacionais dentro do esquema do atendimento a clientela com suficiente poder aquisitivo? Sabemos pensar, pública e democraticamente, os espaços educacionais mantendo em alto, de forma coincidente e simultânea, as bandeiras da ação historicamente eficaz e da humanização emancipadora dos processos de aprendizagem?

Às vezes tem-se a impressão de que uma parte significativa do nosso professorado, especialmente do primeiro e segundo grau, não acredita que seja realmente possível eliminar nossos escandalosos índices de repetência (e da evasão, ligada a ela) basicamente mediante uma melhoria substancial dos processos de ensino e aprendizagem. Como alcançar, então, a meta de qualidade mínima do ensino definida como "a capacidade de produzir aprendizagem dos conteúdos programáticos para cada série, no período de um ano letivo"⁵? Temos, no Brasil, ao redor de 5 milhões de crianças e adolescentes fora da escola. Mas o que poucas vezes se cita é que temos, ao mesmo tempo, bem mais do que essa cifra em estado de repetência. Diante desse quadro espantoso simplesmente não faz sentido esperar a melhoria da qualidade da educação de quaisquer mudanças nas condições escolares externas ao processo pedagógico enquanto tal, embora obviamente também necessitemos delas.

2. A MORFOGÊNESE DO CONHECIMENTO

Um grande passo já estará dado se soubermos realmente aceitar que as experiências de aprendizagem, e não tantas outras coisas contextualmente relevantes, devem estar no centro da discussão sobre a qualidade da Educação. Uma vez chegados aí, e mantendo o propósito de não esquecer nenhum dos temas contextualizadores que sejam de fato relevantes, tem-se pela frente um caminho que requer bastante humildade. Não é muito ainda o que sabemos sobre como emerge e acontece de fato, em cada indivíduo, em cada grupo de indivíduos interrelacionados, enfim, em cada contexto educacional concreto aquilo que estamos chamando de morfogênese (o surgir de formas) do conhecimento em experiências de aprendizagem. Conscientes de que nos falta muito por conhecer neste terreno, persistamos na pergunta

⁵Projeto de Lei n. 1.075, de 1995, da deputada federal Esther Grossi.

pedagógica básica: como acontece concretamente a construção do conhecimento? Dispomos de linguagens inaugurais, inspiradas em re-leituras de Piaget, Vygotsky e muitos outros, como psicogênese, sociopsicogênese do conhecimento e similares.

Percebe-se, no entanto, que nisso tudo ainda sobrevivem fortes ranços de dualismos (matéria-espírito, corpo-mente, sujeito-objeto etc.). Já existem algumas pistas científicas que permitem arriscar passos complementares. Por que não falar também de somatogênese do conhecimento? Os dualismos mentalistas, que declaram a sobrançeria de um sujeito-mente por cima das condições auto-organizativas da corporeidade viva, perduram em muitas de nossas linguagens pedagógicas.

Quero deixar claro que não trago grandes novidades, nem me interessa qualquer ânimo polêmico. Acho que temos de refletir ainda muito sobre como o saboreamento de aprendizagens; ou a desistência delas, se dá em vivências práticas. Existe uma tradição oral que sustenta que Freud, em algum momento, teria afirmado que o prazer de aprender pode superar em intensidade o próprio prazer sexual. Precisamos de uma nova antropologia na qual possamos enraizar melhores propostas pedagógicas. Vou jogar alguns pensamentos soltos, com o discreto propósito de que sirvam de instigação para continuar pesquisando o assunto.

Penso que há algumas coisas já razoavelmente fundamentadas e sobre as quais existe muita coisa boa para ler, o que não significa que já estejam suficientemente divulgadas entre os profissionais da educação. Resumo algumas dessas pistas.

Quando se fala em ensino-aprendizagem (sem e no meio) simulamos que se trata de um processo único. Isto pode ser um terrível escamoteamento do ponto central no qual venho insistindo, isto é, a peculiaridade existencial das formas do conhecer. Precisamente para chegar melhor a uma profunda interpenetração das experiências de aprendizagem com as maneiras de ensinar talvez convenha dizer, num primeiro momento, que ensinar e aprender são processos diferentes. O ensinar parece estar mais relacionado com gestão e supervisão de tarefas docentes. O aprender se refere ao desenvolvimento de uma rede de experiências pessoais de conhecimento socialmente validável no convívio humano. Isso é algo muito diferente da mera aquisição de saberes já prontos. Onde vamos situar, na sua raiz, o surgir do conhecimento: no aprender ou no ensinar? Obviamente no aprender. Não há nenhuma equivalência automática entre os dois processos. O esforço para que venham a coincidir razoavelmente, e isso para todos os envolvidos, obriga a repensar quem é sujeito ativo de quê em que momento.

A evolução da nossa espécie nos transformou, muito lentamente, em animais simbolizadores, em seres com linguagem. A partir daí surgiu uma complexíssima circularidade de referências entre nossa realidade bio-orgânica

e nosso viajar por linguagens. A tentação é transformar o mundo das linguagens num mundo supostamente autônomo em relação aos múltiplos processos auto-organizativos que constituem a nossa corporeidade. Caímos facilmente no engano de pensar que, uma vez admitida genericamente uma dependência recíproca entre mente e corpo, na hora do suposto “ato” docente poderíamos fazer de conta que nossa incumbência se refere apenas aos códigos de construção e desconstrução do saber dentro do mundo das linguagens. Sendo animais com uma pequena ponta daquele tipo de linguagens recursivas que chamamos consciência, facilmente entronizamos a conscientização, mentalistamente entendida, na chefia do processo de aprendizagem. Pior, caímos na tentação de supor que as linguagens não têm materialidade e formam parte de um mundo de idéias imateriais. Talvez nem sequer nos ocorra imaginar como a materialidade das linguagens se enraíza nos processos auto-organizativos da nossa corporeidade. Claro que fazemos algumas ressalvas, abanando meio de longe para a instância corporeidade, mas vira e mexe, já a estamos concebendo como “meu corpo”, e já nem nos damos conta quando falamos do corpo como mero instrumento da mente. Podemos até reconhecer a importância das “expressões corporais” vinculadas à aprendizagem, mas no fundo facilmente achamos que o processo de conhecimento é basicamente um processo de representações mentais, ponto e amém.

Ora, estudos recentes nos mostram que a dimensão bio-orgânica da nossa corporeidade é a base fundante do conhecer. O conhecimento, em seu nível experiencial mais profundo, lá onde inteligência e emoção estão unificadas em vibrações da nossa corporeidade, não consiste primordialmente numa estrutura de conceitos. Há uma dimensão mais básica do “estar conhecendo” que, embora inseparável dos recursos conceituais, consiste num vivenciamento do conhecer mais unificado que qualquer montagem conceitual. Todas as explicitações de linguagens e todas as conceituações podem, no máximo, adquirir uma relativa autonomia, de caráter em última instância sempre instrumental, em relação à experiência personalizada do “estar conhecendo”. O sentido humano do conhecimento se enraíza nessa dimensão profunda que é bio-psico-energética, e não apenas simbólico-representacional. Devemos trazer a “crise da representação”, tão falada hoje nas ciências cognitivas e na antropologia, para dentro da nossa concepção da aprendizagem.

Para que se veja que as coisas são realmente complexas, e por isso mesmo cada vez mais fascinantes, procuremos sentir o evidente deslocamento de cenário explicativo que aparece nas seguintes citações. Primeiramente, duas de Humberto Maturana:

- “A gente descobre que a linguagem tem a ver com o fazer (a ação); a linguagem não é um âmbito abstrato. Tem tudo a ver com o fazer, e tudo o

que os seres humanos fazemos ocorre na linguagem (sic!). Quando aprendemos a viver na linguagem, vivemos a linguagem entrelaçada com as emoções (o emocionar/emocionar-se): vivemos as emoções que se entrelaçam com o linguajar”.

- “O que pretendo destacar com esse olhar para nós mesmos é que nós somos seres humanos em razão do nosso modo de viver e nosso modo de viver se dá na linguagem (cs en cl lnguajc). Não se pode separar a corporalidade do modo de viver. O ser humano é uma relação dinâmica entre (sic!) a corporalidade e o modo de viver, é uma relação dinâmica porque a corporalidade muda segundo o modo de viver e o modo de viver muda segundo a corporalidade”⁶.

Como vimos, com este cenário explicativo Maturana chega até a relação profunda entre inteligência e emoções. E qual é o papel da auto-organização biofísica? Tomemos como contraponto uma citação do cientista-médico italiano, Giorgio Prodi:

- “Falando de biologia...quando se chega na organização neurológica das competências para a lógica e a linguagem, geralmente se faz uma parada e se passa o comando a outras ciências: linguística, semiótica, psicologia etc. (...) Nós achamos, ao contrário, que estas disciplinas, particularmente a linguística e a semiótica, formam também algo inerente, ponto por ponto, à biologia do ser humano e, em termos mais gerais, que tudo o que é humano é biologia humana. Nesta afirmação não se deve ver uma ‘biologização’ do ponto de vista, mas a convicção de que também outras disciplinas, tidos em conta sua especificidade e seus métodos, re-entram no conceito geral de biologia”⁷.

Como deu para notar, os cenários explicativos e os pólos referenciais são deveras diferentes: linguagem marcando a corporeidade, corporeidade marcando as linguagens. Parece-me que este tipo de diferença na ênfase se constata por todo lado, mesmo no interior do construtivismo mais elaborado. Por exemplo, por algo Maturana e Varela ficam ancorados na metáfora da árvore do conhecimento, enquanto muitos hoje preferem um cenário epistemológico bem mais complexo, onde os dois pontos de vista acima, assim como outros ainda mais exigentes, derivados da física quântica e do avanço das biociências, adquiram todos seu devido peso no cenário epistemológico da complexidade⁸.

Penso que já existe suficiente base científica para despedir-se dos (neo)mecanicismos (p. ex., da visão computacional do cérebro) e para aprofundar a temática que nos ocupa. Chega-se a esse novo patamar a partir

⁶Ver MATURANA (1995) p. 13 e 37 e MATURANA e VARELA(1985)

⁷Ver PRODI (1989), p. 3.

⁸Ver ABREU (1995).

do momento em que se sente a necessidade e a possibilidade de juntar, numa ótica unificada, todas as formas corpóreo-mentais em que surge o conhecimento. E isto significa, se não entendo mal, saber juntar auto-organização bio-orgânica e lampejos emergentes da consciência.

Tomemos como exemplo um único aspecto desse complexo potencial copóreo-mental que chamamos inteligência, ou seja, o caso da memória. Nossa memória não é um depósito ou armazém de informações (como a do computador), mas um sistema dinâmico, ativo e criativo, que age dentro daqueles parâmetros de pré-disposições neuronais que a nossa filogênese (evolução) e ontogênese (nossa biografia) foi constituindo. Mas a memória não é um processo de evocações ou recheçagens maquínicas. Na medida em que surge e aumenta em nossas experiências de vida a capacidade de autodeterminação, transforma-se também o estatuto da memória. Ela se torna memória inteligente, que já não está sujeita à mera evocação de sinais e significantes. A memória passa a ser criadora de novos relatos e novas significações. Podemos, assim, dizer que a memória é um conjunto de habilidades para construir significados e possibilidades de ação. Mas pode tornar-se igualmente um freio para tudo isso, por exemplo, quando o substrato de parâmetros bio-organicamente constituídos acumulou travas para a emergência de relatos com significado esperançador. Pode-se destruir o futuro de alguém condicionando negativamente o substrato bio-físico da sua memória. E disso não há escape para dentro de um suposto mundo mental, onde tudo ficaria perenemente em aberto. Nossa inteligência e nossa liberdade dependem de nosso desenvolvimento bio-psico-energético⁹.

A vida acontece naquele limite onde ordem e caos coexistem dinamicamente. Na concepção da vida e do conhecimento chegou a hora de saltar da metáfora da homeostase para a da homeocinética. Muitos cientistas atuais afirmam que a vida se dá sempre no limite do caos e que se equivocam aqueles que a pretendem explicar, conservadoramente, a partir da ordem. Em outras palavras, as formas vivas, e portanto também as do conhecimento, acontecem na abolição da fronteira (no "sem fronteiras") entre a ordem e o caos. Parece-me, por isso, que a interpretação construtivista do conhecimento não consegue prosperar muito enquanto não encontra seu enraizamento numa teoria da auto-organização¹⁰.

Para destacar melhor as implicações pedagógicas dessas considerações vou servir-me de uma pequena montagem de afirmações do médico e filósofo colombiano Luís Carlos Restrepo, em seu best-seller "El derecho a la ternura". A pergunta subjacente a elas é a seguinte; como funciona nosso cérebro/mente?

⁹Ver MARINA, 1a. ed., nov./(1993), e 4a. ed., fev./(1994).

¹⁰Ver FLICKINGER e NEUSER (1994).

- "Durante muitos anos pensou-se o sistema nervoso a partir de um modelo piramidal que coloca no topo uma rede neuronal, que funciona como máquina de predições imune ao acaso, ignorando-se o papel importante que exercem no cérebro humano os chamados ordenadores caóticos. De alguns anos para cá, os neurólogos sabem que o cérebro humano se diferencia do que possuem outras espécies animais por apresentar, no córtex cerebral, uma área bastante extensa que, ao não ter uma função estritamente predeterminada, cumpre a tarefa de servir como zona de associação para diferentes modalidades de percepção, com o que se possibilita a atividade supramodal e mais finamente modulada da produtividade simbólica. Nos últimos anos, Walter Freeman foi mais longe ao afirmar que, nos seres humanos, o comportamento complexo depende do caos que subjaz à atividade cerebral. Caos que deve ser entendido, não como algo nocivo, mas como garantia de flexibilidade neuronal que serve de base para os processos de aprendizagem. (...)

Conforme indicaram Freeman e seus colaboradores, evidencia-se, a partir das pesquisas mais recentes, que os atratores caóticos são os grandes organizadores do campo neuronal, podendo definir-se a percepção como o salto explosivo de um caos a outro. (...)

Este caos auto-organizado é o que permite ao cérebro gerar novos padrões de atividade. Quando a ação humana é planejada sob o modelo das máquinas burocráticas, toda a ênfase fica centrada na produção de estruturas que favoreçam o controle e a convergência, sem tomar em conta a necessidade dos dinamizadores caóticos. À diferença do que pensa o sentido comum, a ordem é produto do cruzamento de tendências entrópicas, ou seja, a ordem mediante o caos que recebe, na linguagem técnica, o nome de estruturas dissipativas. O cérebro é uma estrutura dissipativa, como o é em geral todo fenômeno vivo que, enquanto tal, é um sistema que se alimenta do caos para manter a sua capacidade de produzir informação e conhecimento.

No que se refere à percepção, este enfoque encontra apoio em estudos realizados nos últimos anos e que demonstram que o grau mais elevado de desenvolvimento cerebral se verifica, não tanto mediante a capacidade dos hemisférios cerebrais para agir como máquinas planejadas que se orientam, de modo definido, a seu objetivo, mas mediante a sensibilidade que apresentam em relação ao que é ambíguo e imprezível. Em seus processos superiores, o encéfalo se revela como um sistema aberto à incerteza, especializado em deixar-se atrair pelo acaso e pela ambiguidade. Este encontro com o inesperado é o que desata os padrões de alerta, seguimento e busca, que estão na base de todo processo de conhecimento.

Não existe uma localização cerebral assignada de antemão à percepção do acontecer singular. Tanto na esfera da linguagem como nas relações gestuais e espaciais pode aparecer a monotonia, assim como pode

abrir-se nelas o campo para os ordenadores caóticos, a fim de que estes atuem como autênticos convulsionadores neuronais, perceptuais e simbólicos, ensejando ao cérebro humano a sua possibilidade de funcionamento mais criativo.

A vida cotidiana, entendida como lugar de encontro dos sujeitos, é ao mesmo tempo o ponto de cruzamento dos acasos compartilhados. As ruas, a residência, os lugares de trabalho não são lugares de confinamento; são espaços onde se manifesta o conflito, do mesmo modo como todos nós somos, em nossa intimidade, um espaço de cruzamentos caóticos onde nos assaltam rajadas de tato, linguagem e visão, que não são nem podem ser inteiramente coincidentes. O sujeito é um lugar de cruzamentos, cenário onde corpo e linguagem tentam, inutilmente, encaixamentos plenos, de forma que aquilo que se consegue, em cada instante, são apenas equilíbrio instáveis e aproximações passageiras”.

- “A escola resiste a aceitar que a cognição é permeada pela paixão e por tensões heterônomas, quando isto, na verdade, é tão real ao ponto de se poder afirmar que efetivamente são as emoções, e não as cadeias de argumentos, as que atuam como provocadoras e estabilizadoras das redes sinápticas (as conexões dos neurônios no cérebro), seja impondo-nos fechamentos prematuros, ou mantendo uma plasticidade que resiste à sedimentação”.

- “A contenda que separa a inteligência da afetividade parece ter sua origem no fato de que - diante de uma percepção mediada pelo tato, pelo gosto e pelo olfato - o Ocidente preferiu o conhecimento através dos exteroceptores, ou seja, os receptores a distância, como o são a vista e o ouvido. Nossa cultura é uma cultura visual-auditiva. Trata-se de um condicionante tão certo que os Padres da Igreja e o próprio Santo Tomás de Aquino conceberam o céu como um paraíso visual, onde teríamos, por toda a eternidade, a visão beatífica de Deus, excluindo a possibilidade de um céu tátil, posto que, já aqui na terra, haviam censurado o sentido do tato. A escola, herdeira autêntica da tradição visual-auditiva, funciona de tal maneira que, para assistir às aulas, bastaria que as crianças tivessem seu par de olhos, seus ouvidos e suas mãos, ficando excluídos, para sua comodidade, os demais sentidos e o resto do corpo. Se pudesse fazer cumprir uma ordem desse tipo, a escola pediria às crianças que viessem à aula somente com seus olhos e ouvidos, talvez acompanhados pela mão na atitude de agarrar um lápis, deixando o resto do corpo bem guardado em casa”.

- “Não cabe dúvida de que o cérebro necessita do abraço para seu desenvolvimento, e as mais importantes estruturas cognitivas dependem deste alimento afetivo para alcançar um nível adequado de competência. Não devemos esquecer, como Leontiev destacou há bastantes anos, que o cérebro é um autêntico órgão social, necessitado de estímulos ambientais para seu

desenvolvimento. Sem aconchego afetivo o cérebro não pode alcançar seus ápices mais elevados na aventura do conhecimento. (...)

Se o cérebro é o órgão social por excelência, é preciso reconhecer que os sentidos se constroem a partir da vivência cultural, em permanente interação com o meio-ambiente e a linguagem. A cultura nada mais é do que um grande dispositivo para acondicionar cérebros e, por isso, não é de forma alguma accidental que se prefira uma determinada mediação perceptual sobre as outras, dependendo dos interesses predominantes de poder. É isto que a sociedade ocidental faz ao favorecer a percepção visual-auditivo acima da percepção tátil.

Encher a vida cotidiana de ternura exige uma inversão sensorial que vai desde a vivência perceptual mais próxima até a desarticulação de complexos códigos que nos indicam corredores preestabelecidos de semantização do mundo. É necessária uma inversão sensorial para ressignificar a vida diária, para aceder, como nos grandes ritos iniciáticos, a uma alteração do estado de consciência que nos obrigue a deslocar as fronteiras dentro das quais foi aprisionado nosso sistema de conhecimento”¹¹.

Se alguém tomasse - acrescento eu - tudo o que foi dito até aqui como uma espécie de apoio a pedagogias espontaneístas e improvisadoras, ou o interpretasse como desvalorização dos conhecimentos que já existem de forma estruturada e que precisam ser trazidos, como conteúdos, para o ensino-aprendizagem, evidentemente não estaria captando o fundamental, ou seja, a necessária subjetivação existencial do conhecimento. O conhecimento que já foi acumulado historicamente pela humanidade, e que explode hoje na acelerada revolução científico-tecnológica, não tem por que ser apresentado como blocos de conhecimento já completo. Mesmo o assim chamado conhecimento científico já existente precisa ser re-inaugurado como próprio, como apropriação subjetivada, por cada aprendedor.

É claro que não se trata de um reinício da história “ab ovo”, como se nada existisse de acumulado nos sistemas simbólicos de memória externa (livros, bibliotecas, museus, bancos de dados, memória do computador). Esta “memória externa” fica de certo modo inerte para nós, mesmo em suas formas de sofisticada inteligência artificial, enquanto não se estabelecer uma interação - ativa, apropriadora e criativa - por parte da nossa inteligência. E a nossa memória, como já vimos, não é um sistema de armazenamento e estocagem de informações, mas um sistema dinâmico e criativo que pode inventar as mais diversificadas “estórias” acerca do real.

Cumprе enfatizar que os sistemas de conhecimento já objetivado contêm vestígios perceptíveis e analisáveis da sua própria origem histórica

¹¹Ver RESTREPO (1995), pp. 165, 52, 50 e 78.

(sua morfogênese). No entanto, esse conhecimento somente se torna nosso na medida em que entra como ingrediente vivificador em nosso circuito de experiências humanas. A vida só existe em corporeidades vivas. A morfogênese do conhecimento acontece sempre numa corporeização, num “embodiement”, como já o verbalizava Peirce e hoje o faz insistentemente Francisco Varela¹². E esse “embodiement” do conhecer geralmente não se restringe ao cérebro; inclui variados níveis de participação da corporeidade inteira. Temos de superar as formas mentalistas e descorporificadas de entender a gênese e construção dos conhecimentos e as formas mentalistas de entender as relações pedagógicas.

3. A SENSIBILIDADE SOCIAL E A EFICIÊNCIA PEDAGÓGICA

Privar alguém de uma educação de qualidade representa hoje um atentado à vida. Enchentes, incêndios e outras catástrofes ainda evocam em muitos o dever de salvar vidas ameaçadas. Mas a ausência da educação, que nas atuais circunstâncias do mundo realmente impossibilita a vida, ainda não é sentida como “causa mortis”. A exclusão da educação é uma ameaça direta à sobrevivência. Por isso é preciso pensar a educação a partir dos nexos corporais entre seres humanos concretos, ou seja, colocando em foco a corporeidade viva, na qual necessidades e desejos formam uma unidade. Em outro texto usei dizer:

- “A corporeidade é a instância básica de critérios para qualquer discurso pertinente sobre o sujeito e a consciência histórica;...a corporeidade não é fonte complementar de critérios educacionais, mas seu foco irradiante primeiro e principal”¹³.

Por que enfatizar isso, em meio a tantos outros referenciais importantes para estabelecer critérios educacionais? Pois trata-se efetivamente de salvar vidas (isto é, corporeidades vivas), mas não só para que apenas sobrevivam, mas para que alcancem a alegria de viver. Quem teme que a “virada para a corporeidade” implique em dar as costas para o social e alentar subjetividades egoístas não entendeu grande coisa da tremenda carga de exigências sociais que esta perspectiva contém. Tudo o que nos sucede, mesmo os sofrimentos e alegrias que chamamos espirituais, acontecem corporalmente. Em termos concretos, todos os direitos humanos são direitos corporais. O termo qualidade, quando falamos em direito à educação com qualidade, deve estar referido aos direitos vitais das corporeidades vivas tanto dos docentes como dos alunos.

¹²ver VARELA (1991).

¹³Ver ASSMANN (1995-b), p. 106.

Ao ser colocada bem no cerne da questão qualidade na educação, esta maneira de focar "a celebração do conhecimento na aprendizagem" supõe algo mais que a sempre repetida tríade de condições básicas óbvias para a dignificação do professorado: "salários dignos, formação permanente para os professores e democratização das relações inter e intra-escolas". Esther Pilar Grossi vem insistindo em denunciar o falso suposto de que "a escola é boa" e que o que importa é enfiar as crianças na escola. Não, diz ela, a escola geralmente não é boa, porque costuma ser um lugar de baixa auto-estima (de professores e alunos).

Como poderia haver auto-apreço cognitivo dos alunos lá onde as expectativas que os professores têm em relação a si mesmos e em relação a eles - e isto, às vezes, de maneira brutalmente individualizada - são muito baixas? Funciona, então, uma espécie de "profecia autocumpridora", ou seja, as desvalorizações e desqualificações acabam criando precisamente aqueles fatos que as homologam factual/fatalmente. A escola deve transformar-se não apenas em lugar de ensino competente, mas também de aprendizagem prazerosa. A escola precisa tornar-se um espaço para o desejo e a paixão de aprender e de viver esperançadamente. E este ponto não pode ficar omissos quando se aborda a questão da qualidade na educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, Jr., Laerthe. O cenário epistemológico da complexidade. Piracicaba, Unimep, 1995, tese de doutorado
- ASSMANN, H. "Pedagogia da qualidade" em debate. Educação e Sociedade, ano XIV, n.46 dez/1993, p.476-502
- _____. Impulso, Unimep, n.16, 1995-a, p.8-42
- _____. Paradigmas educacionais e corporeidade. Piracicaba, SP Ed. UNIMEP, 3ª ed., 1995-b
- DOHERTY, G. (Ed.). Quality systems in education. London, Routledge, 1994, p. 88, 197-198
- FLICKINGER, H. e NEUSER, W. Teoria da auto-organização: As raízes da interpretação construtivista do conhecimento. Porto Alegre, EDIPUCRS, 1994.
- GROSSI, Esther et al. A celebração do conhecimento na aprendizagem. Porto Alegre, Sulina/GEEMPA, 1995
- MARINA, José Antônio. Teoría de la inteligencia creadora. Barcelona, Ed. Anagram, 1ª ed. nov/1993, 4ª ed. fev/1994
- MATURANA, H. e VARELA, F. El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del entendimiento humano. Santiago de Chile, Editorial Universitaria, 1985

- MATURANA, H, La democracia es una obra de arte. Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio, 1995
- MIRANDA, Marília F.de, Qualidade/Qualidade total: Embrião de uma nova tendência pedagógica escolar? Dissertação de Mestrado, Unimep, Piracicaba, 1995
- PRODI, G. L'individuo e la sua firma. Biologia e cambiamento antropológico. Bologna, Il Mulino, 1989
- RESTREPO, Luis Carlos. El derecho a la ternura. Bogotá, Arango Editores, 1ª ed. out/1994, 5ª ed. maio/1995
- VARELA, F. et al. The embodied mind. Cognitive science and human experience. Cambridge, Mass. The MIT Press, 1991

A QUESTÃO DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO¹

Romualdo Portella de Oliveira²

INTRODUÇÃO

Inicialmente, gostaríamos de destacar uma questão central no debate contemporâneo da educação brasileira: a questão da qualidade. Poderíamos nos arriscar a dizer que esta é uma questão que divide águas, hoje, na educação brasileira. Se nós observarmos alguns textos sobre a questão da qualidade na educação que têm circulado, junto ao público brasileiro, no último período, nós vamos ver que esta questão assumiu o centro do debate.

Seria interessante nos reportarmos a uma definição provisória em relação a idéia da qualidade e, rapidamente, mencionar que na medida em que não há ninguém que venha a público dizer que a qualidade não é importante, nós vamos ter de buscar, observar, em que medida se diferenciam oposições em torno da busca da qualidade.

Mariano Enguita, num texto recente, coloca a qualidade como: “uma meta compartilhada que todos dizem buscar”. E parece que no debate contemporâneo esta questão aparece com este sentido mesmo, todos se dizem defensores da qualidade e a partir daí é que vão se explicitando diferenciações.

1. O CONCEITO DE QUALIDADE E A DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO

Como temos nos dedicado a estudos sobre política educacional, costumamos enfocar determinadas questões sobre a ótica da disputa no âmbito da política educacional. Nessa ótica, é importante salientarmos que a questão da qualidade, ou a temática da qualidade, substitui a temática mais tradicional da igualdade e da igualdade de oportunidades, e nessa perspectiva ela funda um novo centro para a elaboração de políticas educacionais.

Pablo Gentile, no texto que organizou com Tomas Tadeu da Silva no ano passado, enfatiza a idéia de que a temática da qualidade tem sido contraposta, no debate corrente, à idéia de democratização. Há um texto muito interessante, de autoria da professora Sofia L. Vieira, apresentado este

¹ Texto transcrito de fita

² Professor da FEUSP/USP e Coordenador do GT Estado e Políticas de Educação da ANPED

ano na reunião da ANPEd, em que ela diferencia dois tipos, ou dois sentidos, para o termo qualidade de ensino, que nos parece interessante mencionar.

O primeiro sentido da qualidade aparece numa perspectiva de extensão dos direitos. Se fôssemos transformar isto numa bandeira, seria escola pública e gratuita de qualidade para todos, que é o uso tradicional do termo, quer dizer, dentro da idéia de promoção da igualdade de oportunidades, está contemplada a idéia da qualidade da educação.

Entretanto, não é este o sentido com o qual se tem trabalhado a idéia de qualidade de educação nos tempos recentes, ou pelo menos toda essa pirotecnia em torno da qualidade tem aparecido com o sentido de restrição de direitos, de diferenciação. Quer dizer, se fôssemos contrapor a idéia da igualdade de oportunidades à idéia da qualidade, enquanto elemento definidor de políticas, poderíamos dizer que a idéia da igualdade de oportunidade privilegia o comum, e a idéia da qualidade privilegia a exceção. Evidentemente, esta temática não teria a importância que tem no debate contemporâneo se não fosse por essa segunda lógica.

É essa segunda lógica que nos propomos entender. Neste sentido, procuramos contemplar dois pontos: primeiro, se é possível fazermos um exercício para buscar as origens sociais, políticas e econômicas da demanda por qualidade da educação, e segundo, como estas demandas por qualidade têm se refletido na elaboração de políticas educacionais no Brasil contemporâneo.

2. A MODERNIZAÇÃO TECNOLÓGICA E O NEOLIBERALISMO

Então, a primeira questão que gostaríamos de abordar tem relação com o processo, largamente estudado, de globalização da economia, que já é fruto de um processo de transformação na base econômica da sociedade contemporânea. Vamos simplesmente apresentar os autores que serão usados como referência mais direta, sem nos determos, depois, em mencioná-los ponto a ponto: o economista belga E. Mandel, P. Quine, Perry Anderson e o Professor Boaventura Sousa Santos.

A grande questão, o processo deflagrador da globalização da economia, é o que já se convencionou chamar de uma Terceira Revolução Industrial. Semelhante às duas primeiras, a mudança na base material é advinda de um avanço tecnológico, tem provocado uma repercussão no conjunto da vida social que nos permite aceitar essa idéia de uma Revolução Tecnológica. E esta Revolução Tecnológica, poderíamos dizer, tem consequências no âmbito social, no âmbito econômico e no âmbito político.

No âmbito social gostaríamos de chamar atenção para dois processos que são impactantes, inclusive na nossa vida cotidiana. O primeiro deles

seria o ritmo de introdução de novidades tecnológicas no mundo contemporâneo. Vejamos, por exemplo, o caso dos Personal Computer, os PC's, que tendencialmente se tornam um aparelho doméstico. Em alguns países o percentual de residências que contam com um Personal Computer é impressionante. Até mesmo entre nós, se compararmos o número de computadores existentes hoje em relação a cinco anos atrás, será muito visível a diferença. Os PC's estão entrando na sexta geração. Quando foi lançado o primeiro? Em 1981, eram aqueles de 8 bytes, depois tivemos os xts, 286, 386, 486, os pentium que já estão chegando aqui e, até o final do ano, nos Estados Unidos, se lançam os 686, e cada um deles torna obsoleto o anterior.

Um outro exemplo marcante é o avanço vertiginoso da automação bancária. O ritmo de introdução de novidades tecnológicas é muito significativo. E uma outra consequência no âmbito social que parece importante é a mudança no processo de socialização. Um exemplo interessante são as nossas crianças, a facilidade com que elas manejam a máquina, o fascínio que ela exerce e a forma veloz com que se incorpora ao nosso dia-a-dia.

Do ponto-de-vista econômico, esta revolução tecnológica tem propiciado certamente ganhos brutos de produtividade. A possibilidade de aumento da capacidade produtiva da humanidade é crescente com a introdução de novas tecnologias. Ao mesmo tempo, esta revolução tecnológica cria, talvez, um grande dilema deste final de século, ou ainda, deste final de milênio: a questão do emprego.

Países da Europa Ocidental que, durante o pós-segunda guerra, um período de desenvolvimento econômico, conseguiram flertar com países capitalistas, flertar com a idéia do pleno emprego, hoje convivem com níveis de desemprego estruturais nunca vistos. Podemos citar o caso mais grave que é o caso da Espanha, com 25% de desemprego estrutural. Outros países da Europa Ocidental, como a França, começam a conviver com a situação do desemprego estrutural e, não raro, temos visto teorizações que vaticinam o fim do trabalho, uma sociedade sem trabalho.

Isto tem consequências do ponto-de-vista político. A mais significativa delas é que o Estado deixa de ter uma importância fundamental na reprodução da força de trabalho necessária ao desenvolvimento capitalista. Quer dizer, o Estado do Bem Estar Social, ao mesmo tempo que significava uma melhoria de condições de vida dos trabalhadores, também significava uma redução dos custos diretos da reprodução da força de trabalho por parte do capital. O Estado, ao assumir os encargos necessários para a reprodução da força de trabalho que diz respeito à saúde, à educação etc, retirava estes custos diretamente da força de trabalho, propiciando, portanto, ganhos de capital.

Na medida em que a questão da reprodução da força de trabalho já não se torna a questão central no desenvolvimento capitalista, notadamente nos países desenvolvidos, nos países de Primeiro Mundo, o Estado perde sua importância. A partir disso, a demanda feita ao desenvolvimento capitalista em relação ao Estado é a sua diminuição, a diminuição da sua presença na economia, que é a base material do que se convencionou chamar entre nós de neoliberalismo.

O neoliberalismo é a expressão desse processo de retirada do Estado da sustentação dos custos de reprodução da força de trabalho, como elemento necessário para o desenvolvimento capitalista. A partir daí, necessariamente se reduzem seus investimentos na área social, absorvendo-se o discurso do Estado mínimo, de redução da presença do Estado na economia, de redução da carga tributária.

Esta é uma questão colocada na ordem do dia, por exemplo, no debate político americano. Os Republicanos, em geral, aparecem como os grandes defensores da redução da presença do Estado na economia, que tem como, vamos dizer assim, cenourinha a ser acenada para a população, uma diminuição na carga de impostos.

À medida que o Estado diminui sua presença no âmbito das políticas sociais, é necessário conviver com a sua consequência: o surgimento de um contingente não desprezível de marginalizados, mesmo nos países de primeiro mundo.

Relatemos um exemplo que nos parece impactante. Há dois meses atrás, a Folha de São Paulo dedicou três páginas na Edição de Domingo a uma reportagem intitulada "Os novos miseráveis", que retratava o surgimento de miseráveis na França e nos Estados Unidos. Isto sempre foi uma prerrogativa dos imigrantes. O caso que nos pareceu mais interessante, do ponto-de-vista do seu sentido emblemático, foi o do americano de cinquenta e tantos anos, falando três ou quatro línguas, que há sete anos atrás era proprietário de uma pequena loja de material esportivo, vivendo atualmente com duas malas no Central Park. Um sem teto. Então, a partir daí, é necessário conviver com a situação, no Primeiro Mundo inclusive, da exclusão social.

Neste sentido, nos parece interessante uma nova polaridade que o professor Boaventura Sousa Santos tem formulado de maneira muito feliz. Historicamente, no capitalismo, poder-se-ia fazer uma polarização entre ricos e pobres. Quaisquer que sejam as formulações dadas, seja do ponto-de-vista de classe, de grupo social ou outras ainda, esta polarização fatalmente começaria a conviver com uma outra, a dos incluídos e a dos excluídos.

Cabe aqui ressaltar uma diferença importante em relação ao liberalismo clássico. O liberalismo clássico trabalhava com a idéia de uma

sociedade desigual, conceito intrínseco à própria lógica do capitalismo, mas à medida que a economia se desenvolvesse, surgiriam condições de distribuir os lucros, mesmo que diferencialmente, entre todos os setores sociais. O neoliberalismo não trabalha com essa lógica. Em outras palavras, enquanto o liberalismo clássico trabalha com a expectativa de inclusão, o neoliberalismo trabalha com a explicitação da exclusão. Isso é inevitável, e quanto a isso não há o que se fazer, o que se há de fazer é descobrir como trabalhar com mais eficiência com os que vão se incluir.

Esta questão, do discurso à política, apresenta um desdobramento. Citemos dois exemplos que nos parecem significativos. O primeiro deles é o surgimento dos movimentos neonazistas na Europa. Eles trabalham com a idéia simplista de que a resolução dos problemas sociais se daria, por exemplo, com empregos para todos, com a expulsão dos estrangeiros. E este é um fenômeno político que tem-se generalizado. A exclusão pode se dar etnicamente, religiosamente, quer dizer, nós vivemos um momento cuja base material é de crescente intolerância.

Um outro exemplo ocorreu na Califórnia. Recentemente, foi aprovada uma legislação que prevê que o acesso aos serviços públicos estatais só será garantido a quem residir na Califórnia há pelo menos uns cinco anos. Trata-se, explicitamente, de uma medida de discriminação em relação ao imigrante, a parte pobre da sociedade, e esta concepção foi introduzida no novo programa do partido Republicano. Nesta medida, nós estamos convivendo com uma etapa do desenvolvimento capitalista, em que se percebe não só a diferenciação de fato mas a explicitação da exclusão, isto é necessário, isto é inevitável.

3. O PAPEL DA EDUCAÇÃO NA QUALIFICAÇÃO DA FORÇA DE TRABALHO

Este processo todo de transformação da sociedade tem ocasionado uma modificação muito importante no papel da educação. Na organização do processo de trabalho típica das formas anteriores de desenvolvimento tecnológico, orientada pela lógica taylorista, o posto de trabalho era desqualificado. O trabalho era dividido, de forma a tornar cada função a mais simples possível, possibilitando portanto, grosso modo, a qualificação no próprio local de trabalho, ou quando muito em instituições diretamente destinadas a tal fim, como o SENAI.

O processo de revolução tecnológica, juntamente com a redução do número global de empregos, complexifica o posto individual. Tivemos, certa vez, a oportunidade de ouvir um manager de uma grande multinacional que dizia o seguinte: "como é que eu vou colocar, na mão de um operário não alfabetizado, um equipamento de quatro milhões de dólares?"

A lógica taylorista vai além: o trabalhador não pensa, escuta. É a lógica da heterogestão, quem pensa não é quem faz, e quem faz não é quem pensa; o trabalho é todo planejado de fora, e portanto, parodiando o velho Taylor: "O trabalhador ideal seria aquele que tivesse a força e o cérebro de um boi".

Esta situação se altera com a Revolução Tecnológica, porque no posto de trabalho é necessário tomar de decisões, o trabalhador, portanto, tem de ter condições de tomar estas decisões. A partir daí, começamos a observar que essa mudança tem recolocado a educação como uma questão fundamental para a formação da força de trabalho, em vista das crescentes modificações tecnológicas.

A base técnica anterior não exigia da escola um papel efetivo na qualificação da força de trabalho. Nesta época, o discurso sobre a importância da escola apontava para uma importância ideológica e não para uma importância econômica real. A situação, com a nova Revolução Tecnológica, se modifica, a escola passa a ser importante para a qualificação da força de trabalho.

Temos então uma situação interessante. Em países como o Brasil, por exemplo, grupos empresariais com mais visão começaram a perceber que a globalização da economia é inevitável. A questão fundamental, portanto, era saber como se preparar para isso. Há cinco ou seis anos atrás - e de forma mais perceptível nos últimos quatro anos - grupos empresariais preocupados com estas transformações começaram a discutir a questão da qualificação da força de trabalho e do ensino profissional, porque é a lógica instrumental de formação, de qualificação do trabalhador.

Todos esses grupos acabaram, inevitavelmente, discutindo sobre a escola básica. O exemplo mais conhecido é o texto do Instituto Herbert Levy "Educação Fundamental e Competitividade Empresarial", que foi lançado com um certo alarde, e que foi incorporado a programas de governo nas eleições passadas e à ação do atual Ministério.

De qualquer forma, o importante é ressaltar a função da escola básica. Ela assume esta relevância pois são os conhecimentos por ela garantidos que possibilitam a readaptação do trabalhador de acordo com as mudanças tecnológicas. Os novos tempos não admitem mais o mecanismo de instrução programada ou de ensino profissional, que ensina a operar apenas uma determinada máquina que rapidamente estará obsoleta. Do ponto-de-vista estratégico, a escola básica se torna fundamental.

Este processo todo é mais agudo no Brasil, na medida em que sempre convivemos com a situação de desemprego estrutural. Segundo alguns estudiosos, a nossa economia é a do modelo da oferta ilimitada da força de trabalho, ou seja, sempre convivemos com os excluídos. Na nossa literatura,

por exemplo, nós forjamos figuras como o malandro, o sem emprego, o biscateiro que vive de expediente, faz um servicinho aqui outro ali, sem se incorporar ao processo formal de trabalho. A automação aprofunda este processo, fazendo crescer, a olhos vistos, o nosso contingente de miseráveis.

A Campanha do Betinho pode ser tomada como um exemplo. Quando a estatística confirma que um contingente de 32 milhões de pessoas passa fome, começamos a ter a medida da extensão de nossos problemas sociais. Principalmente porque esta parcela da população não aceita morrer quieta. O que é pior, do ponto-de-vista da lógica do funcionamento da economia, seria preferível que este grupo aceitasse passivamente esta condição, mas não é isso que ocorre. Isto gera custos sociais. A neurose de segurança existente nas nossas grandes cidades, como São Paulo por exemplo, é gritante. As casas de um bairro de classe média em São Paulo são gradeadas. Nós temos visto tragicamente o fenômeno da democratização dos seqüestros no Rio de Janeiro. Recentemente, tivemos notícia de um sequestro em que o pagamento foi de 20 mil reais, ou seja, é um processo que já atinge a classe média. Há 20 anos, 30 anos isto não existia. Isto é um custo da miséria, que pode ser pago diretamente ou indiretamente.

Para concluir esta parte, precisamos refletir como todo esse processo tem repercutido para a educação no Brasil? Não é demais mencionar que a idéia da qualidade da educação surge como resposta a esse processo, mas em que medida? Necessariamente nós temos de ter uma escola de boa qualidade para formar o contingente que vai ser absorvido pelo o mercado de trabalho em crescente automação. A partir daí, a qualidade da educação se transforma em consenso, assim como a idéia da educação para todos foi um consenso nos anos 70 entre nós.

4. A QUALIDADE EM EDUCAÇÃO: EQUIDADE OU EXCLUSÃO?

Todos os diferentes setores sociais têm seus interesses representados pela a idéia de educação de qualidade. No entanto, o sentido dado a essa qualidade vai variar, porque o raciocínio presente entre as nossas elites é o seguinte: "nós precisamos de uma educação de boa qualidade para formar os trabalhadores que vão ser necessários ao processo de automação industrial".

O primeiro raciocínio é evidente, se não precisamos formar todos, e se redistribuirmos a aplicação das verbas atualmente disponíveis, conseguiremos formar o que nos interessa. O custo disso é que, evidentemente, vamos ter de implementar processos de diferenciação na educação.

Por outro lado, o problema maior que se coloca não é expandir redes, expandir ofertas, o problema maior é aumentar a qualidade. Esse discurso tem sido amplamente difundido por diversos setores, desde documentos dos

Organismos Internacionais, até programas de partidos políticos, programas de ação governamental, programas de posicionamento e elaboração de trabalhos acadêmicos. Enfim, existe toda uma literatura que corrobora essa idéia.

A lógica central, portanto, é uma manutenção ou redução dos atuais níveis de presença do Estado na área educacional. Esta ótica tem ensejado políticas educacionais que poderíamos classificar em dois tipos: de um lado, políticas de concentração de recursos, e de outro lado, políticas de transferência de encargos e desobrigação de uma esfera administrativa. Vamos mencionar rapidamente estas políticas, somente para perceber a lógica, sem adentrar a análise detalhada de cada uma delas.

A política da concentração de recursos trabalha com a idéia das Ilhas de Excelência. De acordo com esta tese, a qualidade não seria um produto a ser distribuído homogeneamente para todos, portanto, se concentrássemos recursos produzindo experiências bem sucedidas, as tais Ilhas de Excelência, satisfaríamos a demanda existente, aplicando melhor, nesta perspectiva, os recursos disponíveis. Evidentemente, para aqueles que não estivessem incluídos nas Ilhas de Excelência, seria destinada uma educação de segunda categoria, ou mesmo nenhuma educação.

Temos convivido no último período com discursos que, ao enfatizarem a qualidade, geram a idéia da exclusão. Tomemos alguns exemplos. O ex-ministro José Gutemberg dizia o seguinte, acerca das universidades: "Por que Brasil não pode conviver com o modelo de ensino, pesquisa e extensão dissociáveis? Nós não temos condições de manter um único tipo de modelo de ensino superior, nós precisamos de dois tipos de universidades".

As universidades que ele imaginava para o Brasil 1, fariam ensino, pesquisa e extensão, sendo comparáveis às melhores do mundo; e as universidades para o Brasil 2, formariam professores. Isto tinha efeitos do ponto-de-vista da distribuição de recursos, do ponto-de-vista da política de formação de pessoal e etc.

Nós temos convivido com políticas de níveis de primeiro e segundo graus brutalmente concentradoras de recursos. Citemos dois exemplos para não nos alongarmos nessa idéia. Os CIEPs, CIACs, CAICs, por exemplo, para além de uma discussão da viabilidade pedagógica, enquanto política educacional, eles necessariamente possuem um sentido excludente. Por quê? Em primeiro lugar, porque pressupõem uma rede física diferenciada, não é possível transformar uma escola tradicional e regular numa escola de oito horas, é preciso construir outra. Além disso, o custo de manutenção de uma escola de período integral é três vezes superior ao de uma escola regular. Ora, como não se fala em triplicar os recursos, ao implementar-se uma política dessas necessariamente vamos ter de discutir para quantos. A melhor imagem

disso, enquanto política, foi o primeiro CIAC que o Collor inaugurou em Brasília. Era um CIAC bonitinho, que atendia a 500 crianças, a 300 metros de uma escola pública com 2.000 alunos funcionando em três períodos.

Uma questão é importante ressaltar: quais são os critérios que nós vamos adotar para definir quem são as 500 crianças que vão para aquela escola de boa qualidade? Quanto aos outros, paciência, não é possível satisfazer a todos. Esta é uma sociedade de desiguais.

Vamos a um exemplo mais antigo: a recente política, já falecida, de "Escola Padrão", no Estado de São Paulo. A lógica da Escola Padrão era escolher, de uma rede de 6.700 escolas, 300 que já satisfaziam de antemão determinadas condições do ponto-de-vista de qualificação do magistério, de infra-estrutura e etc, e concentrar recursos nessas escolas para provar, ou seja, para melhorar a qualidade do ensino. As outras ficavam de fora.

O discurso era ainda mais dúbio, porque se previa a idéia de expandir progressivamente estas melhorias para toda a rede. No entanto, como estas melhorias pressupunham aumento de verbas, o que não foi consignado nos orçamentos seguintes, o projeto ficou restrito a um pequeno número de escolas. É importante, portanto, percebermos como se articula esta lógica: aumenta-se a qualidade de poucas escolas e a maioria fica desprotegida.

A segunda modalidade de política educacional que se articula nesta lógica de Estado mínimo é a de transferência de recursos, sua proposta mais conhecida é a de Municipalização. A Municipalização, entendida enquanto transferência de encargos de uma esfera para a outra, é absolutamente diferente da qualificação do município para investir em educação.

A lógica que tem presidido o termo Municipalização, entre nós, é a de transferência de encargos de uma esfera para a outra, para que essa esfera que transfere se desobrigue das suas responsabilidades. Uma outra explicação é a utilização dessa transferência de responsabilidades como mecanismo de retaliação política. Para os aliados são repassados recursos; para os inimigos, estes recursos são repassados dez, quinze meses depois.

Vamos analisar um exemplo na ordem do dia: o recente Plano de Valorização do Magistério, lançado com bastante estardalhaço pelo o Governo Federal. Se qualquer um de nós se detiver na análise do significado deste plano, vamos perceber o seguinte: o Governo Federal aumenta as responsabilidades de Estados e Municípios para com o financiamento da educação básica e se desobriga de qualquer investimento nesta área. Quer dizer, na verdade, o plano anunciado com tamanho alarde é um plano que modifica a responsabilidade do Governo Federal de cumprir o Artigo 60 das Disposições Transitórias da Constituição Federal, que prevê que 50% dos recursos disponíveis para a educação, dos recursos vinculados, serão aplicados no ensino fundamental. A proposta de Emenda Constitucional

articulada com o plano suprime esta obrigação para a União e aumenta a responsabilidade dos Estados e Municípios, claro.

Dentro dessa lógica nós podemos perceber duas propostas que tem polarizado o debate entre nós: a proposta de LDB do Senador Darcy Ribeiro e a proposta de divisão do ensino de primeiro grau em São Paulo.

O centro da proposta do Senador Darcy Ribeiro é reduzir de oito para quatro anos, ou de oito para cinco anos, o período de escolarização compulsória, escolarização gratuita e obrigatória. Quer dizer, na concepção do Senador, na medida em que ela é gratuita e obrigatória, ela é para todos, e aquilo que é para todos pode ser reduzido, desde que seja mantida a perspectiva das Ilhas de Excelência.

Na mesma linha, a idéia da divisão do Ensino de primeiro grau em São Paulo, recentemente, é uma questão bastante polêmica. Qual é a sua lógica? A divisão física entre as escolas que vão cuidar somente do ensino de primeira a quarta série e as que vão cuidar, exclusivamente, do ensino de quinta a oitava, cria, necessariamente, um sentido de terminalidade do primeiro ciclo.

A própria mudança de uma escola para outra acarreta problemas de limitação do direito à educação. Em São Paulo esta situação é ainda mais emblemática, pois a rede escolar de São Paulo é a única no Brasil que se constituiu, mesmo durante o período da ditadura militar, com escolas de oito anos. Em São Paulo é raríssimo encontrar uma escola de primeiro grau que não tenha as oito séries. O Conselho Estadual de Educação sempre criou restrições brutais para a autorização de escolas de primeiro grau que não fossem de oito anos. Quebrar esta rede emblemática em nível nacional significa, portanto, que em outros Estados isso já acontecia enquanto prática de desenvolvimento da educação.

A intenção é mostrar com esses exemplos que a lógica neoliberal, ao enfatizar a qualidade da educação, tem transformado a política educacional no Brasil em política de exclusão, em política de restrição de direitos. Sob esta perspectiva, a qualidade não pode ser vista como ampliação do espaço da cidadania. A qualidade só será uma questão relevante, uma questão central para nós, a partir do momento em que ela não for exceção, a partir do momento em que ela não for distribuída desigualmente na sociedade.

Encerráramos parodiando uma amiga que costuma sempre chamar atenção para isso quando discute a extensão do direito à educação na Constituição de 67 e 69, de quatro para oito anos. Ela diz assim: "A absorção dessa lei na prática cotidiana das nossas escolas deveria contemplar uma segunda diferenciação. A Lei pressupunha oito séries para todos, ou oito anos de escolarização em séries diferentes, e não oito anos na mesma série, como perversamente muitas vezes se interpreta entre nós".

PAINEL

**A administração pública e
a qualidade em educação**

A ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA E A QUALIDADE EM EDUCAÇÃO: A EXPERIÊNCIA DO DISTRITO FEDERAL¹

Isaura Belloni²

INTRODUÇÃO

Não sou da área de administração da educação, minha experiência, minha formação, meu trabalho docente, de pesquisa, não são diretamente voltados para esta área. No entanto, estive sempre atenta a esta questão que é da maior importância para os destinos da elaboração e da implementação da política educacional, esta sim, uma área a qual tenho me dedicado mais intensamente.

Pela situação privilegiada em que me encontro neste momento, tenho condições de refletir sobre o assunto com a mão na massa. Estou há 10 meses e 25 dias na administração, na gestão da Fundação Educacional do Distrito Federal, que é um setor dentro da Secretaria de Educação. Faço este esclarecimento porque é o único caso do Brasil, que eu saiba, em que uma Fundação dentro da Secretaria de Educação cuida das questões da educação pública. Temos 20 mil professores do quadro, 3 mil professores em contrato temporário, 15 mil servidores da carreira assistência e 5 mil aposentados apenas, por enquanto.

Nossa folha de pagamento era de 44 milhões de reais até setembro e, pelo esforço concreto do Governo Cristovam Buarque, cuja prioridade é a educação, subiu em 10 milhões. Hoje ela é uma folha de 55 milhões de reais, desses, 10 milhões vêm de recursos próprios e o restante é repassado pelo Governo Federal. Nós vivemos, portanto, dentro de limitações que se revelam na autonomia relativa para a gestão da educação no Distrito Federal.

Vou então fazer algumas considerações a respeito da questão de gestão e qualidade, que, me parece, é um tema muito pertinente ao momento que vivemos no país. Pretendo destacar esse aspecto a partir da vivência desses 10 meses e 25 dias e de reflexões anteriores.

1. A GESTÃO DEMOCRÁTICA E A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

Gostaria de deixar bem claro que estou trabalhando a partir do pressuposto de que não há outro princípio para a gestão da educação pública

¹ Texto transcrito de fita

² Diretora Executiva da Fundação Educacional do Distrito Federal (FEDF).

que não seja um princípio de gestão democrática. Vou tentar explicitar o que entendo por essa gestão democrática e o que nós temos vivido. Só podemos falar de educação com uma perspectiva de qualidade. Esse parâmetro é fundamental, não podemos, enquanto educação pública, abandonar o princípio da gestão democrática, nem perder de vista que estamos trabalhando em função de melhorias de qualidade.

Do ponto-de-vista da gestão, gostaria de trazer à baila a experiência do orçamento participativo, que algumas administrações municipais desse país já implementaram. No Distrito Federal, tivemos uma experiência extremamente positiva neste ano, o primeiro ano de Governo, ao longo do qual, durante oito ou nove meses, a população foi convocada a participar de um processo de indicação de prioridades para o desenvolvimento e aplicação de recursos públicos no ano de 1996. Cumpre ressaltar que, embora não houvesse nenhuma experiência anterior, aquele chamado tempo para aprender a fazer, a proposta foi realizada com uma participação significativa e estruturada de população, da sociedade civil organizada ou não.

Neste sentido, para refletir sobre a gestão democrática em educação, precisamos perceber que não se trata mais apenas de eleger Diretores. Esta foi uma fase que vivemos no passado, elegemos os Reitores nas Universidades, elegemos Diretores nas escolas no Distrito Federal. Esta experiência aconteceu durante alguns anos e foi abortada no Governo anterior.

Não se trata também apenas de eleger Conselhos Escolares, esta é uma experiência que está sendo vivida em vários Estados Brasileiros, em várias Prefeituras. A legislação recém aprovada no Distrito Federal remete à eleição de Conselhos Escolares, os quais garantem uma participação de 50% a alunos e pais, dependendo da idade dos alunos, e de 50% a professores e servidores da carreira de assistência. A minha preocupação é a de avançar nessa questão da gestão da educação para além desses processos de eleições, a participação deve ser deliberativa.

Uma outra questão que gostaria de colocar diz respeito ao que nós vamos entender por qualidade de educação. Nós temos hoje trabalhado com a qualidade da educação em função de um processo coletivo, participativo, de definição do que seja esta qualidade. Eu acredito que nós, ao trabalharmos com essa idéia, estamos ainda muito vinculados a concepções de qualidade total em educação, nas quais o cliente e o mercado são definidores do que deve oferecer essa qualidade.

Enquanto ficarmos limitados, a polêmica é intencional, àquilo que são as possibilidades do conhecimento dos participantes, integrantes da comunidade escolar interna e externa da escola, enquanto ficarmos limitados à percepção, às aspirações e ao conhecimento que essa comunidade detém hoje, estaremos fazendo um projeto educacional muito parecido com aquele

que hoje nós conseguimos apresentar à sociedade. Esta é uma análise que eu estou fazendo nesses 10 meses, em função um pouco da observação dos fatos. Nós temos vividos situações muito concretas de pais que demandam mais tema de casa, mais castigo, uma avaliação mais dura e temos obtido, em contrapartida, mais resultados, mais alunos aprovados.

Então o que nós estamos entendendo como qualidade em educação? Creio que nós temos de pensar coletivamente, sem negar a necessidade e a validade da participação da comunidade, sim, da comunidade interna, da comunidade externa, não restringir a discussão apenas a nós intelectuais, gestores da educação, ou o que seja, mas pensar coletivamente. Quais são as necessidades e aspirações dessa sociedade no seu presente e no seu futuro? Quer dizer, numa sociedade de globalização de economia, de desemprego estrutural crescente, de exclusão como elemento estrutural do capitalismo nesse momento, qual é o destino dessa sociedade? Qual é o projeto de pais que a educação tem o dever de ajudar a formular e de ajudar a construir e a desenvolver?

Então nós estamos vivendo, em termos de Distrito Federal, essa riqueza da experiência, da participação, da profunda demanda por participação, vinda não apenas dos dois sindicatos dos professores ou da carreira de assistência, mas vinda dos setores organizados ou não da sociedade civil. O teste será nos próximos dias 8 e 9. Teremos efetivamente o quorum mínimo exigido para eleição de Diretores e Conselhos Escolares? Quantas vezes teremos de promover eleições até atingir este quorum? A escola vai ter de construir esse processo de convocação, de participação, da sua comunidade escolar até conseguir estabelecer esta forma de gestão participativa da comunidade, através do Conselho Escolar.

Há algumas questões que eu gostaria de comentar sobre a gestão democrática e que estão postas hoje para várias experiências de gestão de educação, principalmente nos Governos Populares Democráticos. Como vamos lidar com a questão das eleições, da participação da comunidade na definição da direção da escola, na definição dos Conselhos Escolares, do caráter deliberativo que esses Conselhos devem ter, em contrapartida a uma definição de política educacional do Governo, de um Governo eleito, um Governo com um projeto político, popular e democrático? Como vamos trabalhar, portanto, com a questão da autonomia da escola e da soberania, que a escola não tem e nem é esta a proposta de gestão democrática?

Nas trocas de idéias que tenho tido oportunidade de fazer, percebo um processo de amadurecimento em andamento, no qual essa polaridade, digamos assim, entre autonomia e soberania, entre descentralização de um sistema estruturado como definição de papéis, competências e objetivos comuns e a necessária autonomia da escola, começa a se harmonizar.

Do ponto-de-vista da qualidade, como vamos trabalhar no sentido de adaptar esta autonomia, este compromisso da escola com as características específicas da sua comunidade à necessária qualificação para o trabalho? Como é que nós vamos fazer essas combinações entre olhar para o futuro, olhar para uma sociedade que precisa ser organizada em outras bases, que precisa um cidadão formado a partir de princípios efetivos de justiça social, de igualdade, de direitos, e a demanda crescente de qualificação para o mercado de trabalho?

2. A EXPERIÊNCIA DO DISTRITO FEDERAL

Eu gostaria de colocar para reflexão, a partir destas premissas, desta tensão entre o presente e o futuro na concepção da qualidade da educação e na concepção da gestão do sistema educacional, alguns dos avanços e desafios que nós temos vivenciado neste período, neste ano de 1995.

Um desafio muito interessante foi já chegar com uma proposta, um projeto educacional, ou efetivamente acreditar em praticar aquilo que nós chamamos de escuta pedagógica. Então desenvolvemos nosso projeto, não trazendo um pacote pronto, mas convocando pessoas para trabalhar em alguns projetos já em andamento, não com a proposta do Governo anterior, mas até como uma iniciativa de professores que, à revelia da política educacional implementada, faziam o seu trabalho. E uma outra estratégia, simultânea a essa, foi, a partir das instâncias existentes no sistema, ou seja, colegiados de Diretores de estabelecimento, as Divisões Regionais de Ensino, que são dez no Distrito Federal, e as próprias instâncias dentro da Fundação Educacional, construir a proposta pedagógica orientadora de atividades de política educacional desse Governo e elaborar um documento, que finalmente já está até publicado, chama-se "A Escola Candanga", e apresenta os princípios gerais desta política educacional.

Trabalhamos, então nas duas direções, vou dar os exemplos concretos. Por um lado promovemos esta lenta, árdua e profunda sistemática de participação, de debates, com todas essas instâncias que mencionei, tentando construir essa proposta pedagógica. Esta proposta não é daqueles que dirigem o sistema, mas daqueles que integram o sistema, pelo menos enquanto docentes. Não conseguimos envolver a comunidade neste processo, uma ou outra escola conseguiu que a associação de pais se envolvesse, mas foi excepcional, não foi o dominante.

Outro passo foi convocar aqueles professores que já trabalhavam a partir de uma metodologia específica, no caso o Construtivismo Pós-Piagetiano para a alfabetização, para integrarem-se a um projeto de trabalho que envolveria, na verdade, treinamento de serviço. Nesta atividade, ao mesmo tempo em que os professores estivessem desenvolvendo a sua prática

de alfabetização de acordo com a proposta metodológica, eles estariam sendo qualificados, capacitados para o desenvolvimento desse trabalho.

Nessa chamada voluntária, sem nenhum estímulo financeiro, sem nenhum estímulo de tempo adicional para comparecer a essas atividades de treinamento, nós tivemos envolvimento sistemático, de fevereiro até agora, de mais de 1.300 professores. No Distrito Federal, nas regras do funcionamento das escolas de 1a. a 4a. série, o professor tem 20% do seu contrato de trabalho para o que se chama de atividade de coordenação; é aquele momento em que ele vai se preparar para suas aulas, avaliação e etc. Então, durante este tempo reservado para a atividade de coordenação os professores compareceram. Um pequeno grupo foi qualificado e repassou essa qualificação para os demais. Então essa foi uma estratégia de participação voluntária, mas que já acena com uma proposta de trabalho.

A outra estratégia foi a escuta pedagógica e a construção de um excelente documento de definição, elaborado por uma equipe de professores de todas as escolas. Conseguimos fazer essa elaboração, esse documento, com propostas para o caso específico e um projeto chamado de "Combate à Repetência". "Repetência, vamos riscar de nossa escola" é o slogan desse projeto.

Ao mesmo tempo em que nós assumimos com a necessidade de construir um projeto democrático, uma proposta pedagógica democrática e participativa, coletivamente elaborada, era necessário fazer algumas intervenções, no sentido positivo da palavra, ou seja, algumas intervenções para que ações pudessem ser implementadas e para que resultados fossem notados. Não resultados finais do processo, se vamos alfabetizar mais ou menos, mas resultados no campo do envolvimento, da participação; algo que nos desse a sensação de estar integrando uma outra estratégia de administrar a coisa pública, de administrar a educação. Então esse foi o primeiro desafio: ao mesmo tempo em que se faz o diagnóstico, é preciso construir a proposta pedagógica e intervir no sistema tentando modificar aquela lógica institucional estabelecida na rede. E a rede do Distrito Federal é uma rede muito sólida, essa lógica é muito forte, a máquina é extremamente estruturada e portanto pesada, pouco azeitada.

Essa atividade também se manifestou numa outra dimensão muito determinante no processo da definição da política pública: a necessidade de superar a dicotomia que há entre a Fundação Educacional e a Secretaria de Educação do Distrito Federal. Trabalhamos dentro de uma estrutura com a clareza de que ela precisa ser profundamente modificada.

Meu cargo é um cargo em extinção, fico muito a vontade para falar dessa estrutura porque eu aceitei a posição com o objetivo de fazer essa reestruturação, com o objetivo de construir uma outra estratégia de gestão da

educação pública, com acentuados graus de descentralização. Buscamos um sistema que contemple a autonomia da escola, a ampliação da capacidade decisória da escola, que deve ser alcançada do ponto-de-vista pedagógico e do ponto-de-vista financeiro, ainda que o pessoal não esteja, naturalmente, incluído nesta descentralização. É necessário revisar as instâncias intermediárias e a própria estrutura superior, coordenadora do sistema.

Uma outra questão muito interessante é a forma pela qual se dá a relação entre o Governo e os partidos que apoiam o Governo. Como é a relação na experiência dos Governos Populares Democráticos? Nós da esquerda, enfim, aqueles que se incorporam neste padrão, temos uma longa prática de oposição, uma longa prática de apontar as estratégias que não estão dando certo, mas temos ainda uma pequena prática, uma experiência bastante curta ainda, em termos históricos, naturalmente, do que é ser Governo.

No caso do Distrito Federal, embora eu mesma não fosse da Fundação antes de assumir o cargo, todos os cargos da minha assessoria, das Direções de Divisões da Fundação Educacional e, principalmente, das Divisões Regionais de ensino, são ocupados por pessoas do sistema. Nós fizemos muita questão de valorizar a prata da casa, que é de muito boa qualidade. Não era apenas uma questão de estratégia política, era a possibilidade real de contar com capacidade técnica e política. A rede de ensino do Distrito Federal tem 80% dos professores com o nível superior e pelo menos 200 professores com o mestrado completo. Creio que, neste país, é um privilégio contar com um corpo docente com essa qualificação.

Essa estratégia foi realmente muito interessante, porque muitos desses dirigentes, como eu disse, vêm diretamente da oposição ao Governo anterior, eles vêm diretamente do movimento sindical, das carreiras de docência e assistência e, de repente, são Governo. Então nós vivenciamos situações muito interessantes que eu acredito que temos de amadurecer, já que pretendemos refletir a questão da gestão pública da educação numa perspectiva popular e democrática.

O que é ser Governo? E o que é ser categoria? Qual a diferença entre ser Governo e ser militante? Como é que nós trabalhamos isto? Enquanto somos militantes, enquanto somos categoria, nós temos uma proposta política muito concreta e a nossa utopia está colocada nesta proposta, nossa utopia orienta, direciona as ações de todos os movimentos da sociedade civil, os movimentos sindicais, inclusive os partidos políticos. Quando somos Governo, a utopia continua presente, não a abandonamos nem a substituímos por outra, mas nos deparamos com aquilo que não havia antes: limitações absolutamente concretas e definitivas. O orçamento não é elástico, a construção da escola demora vários meses, ela não se faz por um ato de mágica. Esta reflexão tem sido muito interessante para nós sabermos como

se trabalha enquanto Governo Popular Democrático, com a reação do Governo Popular Democrático e os vários setores organizados da sociedade civil.

Eu gostaria de chamar atenção para o que nós temos como perspectivas, acredito que já avançamos, tenho uma avaliação muito positiva desses 10 meses. Aqueles que criticam, inclusive a minha escolha, lamentavelmente têm de concordar que existem avanços inquestionáveis neste período. O mérito não é meu, em absoluto, é mérito de toda uma equipe, principalmente do conjunto de professores.

Conseguimos avanços em termos de melhoria da qualidade do ensino, avanços em termos da quantidade de salas de aula, que foram construídas apesar do orçamento vir do ano anterior. Estamos em um momento em que se faz um projeto, um processo profundo, amplo, tenso, muito polêmico. Polêmico no sentido de que as orientações pedagógicas diferenciadas aparecem, aparece o populismo, a demagogia, o oportunismo, e aparecem também propostas pedagógicas inovadoras, com perspectivas de atendimento às necessidades de hoje do Presidente e da comunidade escolar, sem perder de vista o futuro.

3. OS DESAFIOS PARA O FUTURO

A tensão entre essas duas possibilidades - necessidades do Presidente e da comunidade escolar - está presente neste debate, e ela vai abrir, acredito eu, caminhos para que a discussão daquilo que se chama de qualidade da educação não seja apenas a qualidade vislumbrada hoje por aqueles que participam desse processo de elaboração dos projetos, das propostas educacionais. Na medida em que nós tivemos a experiência dessa prática de gestão democrática, de eleições, de definições das propostas pedagógicas por sujeitos políticos integrantes desse processo, foi possível nos dar conta de que só eleger Diretor não bastava, era preciso uma participação decisória dos setores da sociedade civil.

Nós vamos também perceber que é preciso uma outra estratégia para a formulação do projeto pedagógico da escola, ou seja, uma formulação que não fique contextualizada, me permitam a expressão, no umbigo da escola, daqueles participantes, daquilo que se chama comunidade escolar. Mas como essa proposta pedagógica da escola vai estar sintonizada com um projeto de nação, com um projeto de cidadania, com um projeto de democracia real na sociedade? Penso que essa experiência da gestão democrática que se ensaia e avança hoje vai nos permitir trabalhar nesta direção.

É preciso introduzir uma sistemática de avaliação institucional deste processo de gestão democrática. Esta avaliação implicaria convocar a população para coletivamente refletir e avaliar o resultado desse processo de

construção coletiva, mas limitada aos horizontes desta comunidade. Não me refiro apenas à avaliação da aprendizagem do aluno. Precisamos redirecionar nossos anseios, parar de falar em resultados e pensar muito mais concretamente.

Já existem, naturalmente, experiências desse tipo, mas não estão coletivizadas, elas não estão distribuídas nos sistemas educacionais desse país. Estas experiências tratam a avaliação do desempenho do aluno muito mais profundamente do que essa progressão da seriação, que é o caso dos três vestibulinhos, por exemplo, que a UnB vai instituir.

A tática da USP consiste em realizar três provas ao longo dos três anos do segundo grau. No caso de ser reprovado, resta ainda, ao aluno, a opção do vestibular tradicional. Ora, isto ainda não é avaliação de processo de aprendizagem, isso é apenas distribuir a tortura ao longo de três anos, na minha modesta maneira de ver, mas é pelo menos um passo para tentar construir uma alternativa diferente. Não sei se é o melhor passo, talvez outros vestibulares, centrados na questão do raciocínio de transferência de conhecimento, capacidade criativa e elaboração de preposições, mas apenas pela memória, tenham resultados mais eficazes.

Evidentemente, estou dizendo, por tabela, que o sistema de avaliação da educação básica neste país, também precisaria mudar. Eu respeito o esforço feito, mas nós precisamos redimensionar e redirecionar a estrutura e os objetivos com que a SAEB está trabalhando. Desta forma, ela poderá ser de extrema utilidade para que se promova uma outra estratégia de avaliação de processos, uma avaliação do crescimento dos estudantes.

Neste contexto, temos de analisar como é que o sistema como um todo está funcionando. Um dos pontos a ser verificado é o desempenho do professor; temos vários tipos de docentes, alguns eficientes e inovadores, muitos também ineficientes. Apesar de termos, no Distrito Federal, 80% do pessoal com o terceiro grau, as nossas taxas de evasão e repetência, principalmente nas primeiras séries, não estão muito melhores do que a média do país.

Precisamos de algo que nos ajude a identificar como é que se faz gestão democrática e, principalmente, como se consegue despertar aquela paixão de ensinar, aquela que leva os alunos a ter paixão de aprender.

A ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA E A QUALIDADE DE ENSINO

José Cleber de Freitas¹

INTRODUÇÃO

A relação entre administração pública e qualidade de ensino é um tema constantemente presente e recorrente nas reflexões e discussões sobre educação e em práticas sociais no Brasil de hoje.

Os partidos políticos e candidatos a cargos executivos, na sua quase totalidade, destacam a educação como meta prioritária de seus futuros e prováveis governos, enfatizando a busca da qualidade de ensino como programa de ação governamental.

No entanto, estes discursos, na sua grande maioria, são negados pelas suas práticas, revelando-se apenas como instrumentos e mecanismos de marketing com fins estritamente eleitoreiros.

Além disso, todas as políticas educacionais, sejam progressistas ou conservadoras, defendem, em tese, a qualidade de ensino. Afinal, de que qualidade estamos falando, qual a qualidade que estamos defendendo? Em benefício de quem e do quê trabalhamos pela qualidade do ensino? Qualidade para quem, num contexto nacional de educação marcado pela exclusão?

Ao tentar encontrar respostas, razões para estas indagações, estamos assinalando que a significação dada à qualidade de ensino está intrinsecamente vinculada às concepções de educação e de escola que assumimos. Para compreendermos, portanto, a relação entre Administração Pública e Qualidade de Ensino, torna-se necessário identificarmos qual o projeto político educacional que ilumina os rumos e dá sustentação às ações administrativas.

Para aprofundarmos a compreensão deste processo, apoiar-nos-emos na práxis da Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo, na gestão de Luiza Erundina (1989 - 1992). Vivenciamos esta práxis como um dos participantes da equipe responsável pela construção e implementação de um ousado projeto político-educacional-pedagógico: a construção de uma escola pública popular e democrática. Esta "utopia possível" balizava as nossas intenções e ações, apoiada nos princípios da participação decisória, descentralização e autonomia.

¹ Integrante da equipe da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (no período 1989-1992) e atualmente Supervisor de Ensino da Secretaria Estadual de Educação Paulo.

1. A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO E A PARTICIPAÇÃO DECISÓRIA

Este projeto político-educacional corporifica-se em três grandes prioridades: democratização da gestão, envolvendo o sistema mais amplo e as unidades escolares, democratização do acesso e nova qualidade do ensino em movimento de alfabetização de jovens e adultos.

A partir destes amplos referenciais político-educacionais, passamos a situar a significação da qualidade do ensino. A qualidade do ensino é algo inerente, inalienável ao direito à educação para todos. Não pode ser transformada em mercadoria ou em algo que possa ser adquirido no mercado dos bens educativos, o que a restringiria a uma pequena parcela que detém recursos econômicos. A existência de educação com qualidade depende de administrações públicas com vontade e decisões políticas para tanto.

Na nossa concepção, não se trata de qualquer qualidade de ensino. Mas para a sua construção, ela passa necessariamente:

- pelo conhecimento como realização da cidadania, isto é, o processo de apropriação do conhecimento deve possibilitar ao educando aprender a pensar para poder formular hipóteses, dominar informações, transformar e construir conceitos e interpretações;
- pela compreensão crítica da realidade;
- pela natureza libertadora do processo educativo, isto é, o processo educativo como canal conscientizador das práticas sociais.

Não podemos limitar a discussão sobre qualidade de ensino, reduzindo-a a uma mera questão de utilização ou não de recursos técnicos ou de instrumentais de métodos, dentro dos estreitos limites do processo ensino-aprendizagem em forma de "pacotes pedagógicos" vindos de cima para baixo. Da mesma forma, não podemos restringi-la a um conjunto de ações assistenciais para resolver problemas que se situam fora da instituição escolar. Estas são visões que abordam a questão da qualidade do ensino isolando-a dos referenciais maiores da sociedade em que vivemos.

Na direção em que trabalhamos na cidade de São Paulo, a qualidade do ensino está intimamente vinculada à questão da escola e do próprio sistema educacional do município.

O projeto que tentamos implementar pressupunha relações democráticas no interior da escola e a qualidade do ensino ficaria condicionada ao enraizamento e vinculação do processo pedagógico com o real, com a cultura vivida dos educandos.

À medida que se criam relações profundamente democráticas dentro da escola, a sua gestão assume um caráter pedagógico da própria construção de uma cultura democrática. Esta cultura, certamente, não se forma apenas com processos eleitorais ou abertura de canais institucionais de participação, como os do Conselhos de Escola, mas, sobretudo, com projetos e programas

de gestão que podem e devem ser debatidos e definidos pelos Conselhos de Escola e expressos nos Planos Escolares.

Assim, a escola transforma-se num espaço democrático onde podem coexistir diálogo e questionamentos críticos, tendo o homem como sujeito e não objeto de ação.

Em síntese, a democratização da administração pública, do sistema educacional e da escola é um passo fundamental para a construção de uma Política Educacional de longo prazo, e indispensável também para se alcançar novos padrões de qualidade de educação pública e para se concretizar o exercício da cidadania.

Para tanto, qualquer projeto educacional que se pretenda sério e coerente não pode prescindir da participação decisória de todos os que nele estão envolvidos. Dois caminhos são fundamentais para esta participação: a socialização das informações - a transparência - e a contribuição para a auto-organização e participação decisória do povo, além da abertura de canais institucionais de participação.

2. O PROJETO DE DEMOCRATIZAÇÃO DA GESTÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA DO GOVERNO DE SÃO PAULO (1989-1992)

Para sustentar e referendar esta concepção da relação entre administração pública e qualidade de ensino, selecionamos uma das várias ações que desenvolvemos na rede municipal de ensino de São Paulo, o processo de elaboração e definição do Regimento Comum das Escolas Municipais, como paradigma da vivência da cultura democrática em busca da construção coletiva de um novo padrão de qualidade de ensino.

A discussão do Regimento das escolas e a sua definição só veio a ocorrer no início do terceiro ano de governo. Havia uma razão político-educacional para este tempo. Na nossa compreensão, o Regimento não significava apenas um documento legal que iria regulamentar e controlar o viver e fazer das escolas. Significava, em termos legais, a sistematização do que já vinha sendo trabalhado e vivenciado pelas escolas, a partir de um projeto político-educacional-pedagógico explícito e em debate.

Em essência, o Regimento expressava a própria organização de poder dentro da escola - a gestão colegiada - através do Conselho de Escola, discutindo e deliberando o seu plano anual de metas e ações - Plano Escolar. Além disso, expressava a relação intrínseca desta gestão colegiada com o currículo que lá se processava.

Em resumo, o Regimento Comum das Escolas Municipais da cidade de São Paulo expressava a organização e a institucionalização da escola como um espaço essencialmente democrático, a partir das duas dimensões que se

interpenetram e se completam: a gestão e o currículo. Estes são os dois eixos norteadores e organizadores do Regimento.

O processo em que ocorreram as discussões e definições do Regimento pautou-se por um princípio básico: a participação de toda a comunidade - pais, educandos, educadores, sindicatos, organizações e movimentos populares.

Para que isto, de fato, acontecesse, foram abertos canais de participação e garantida a representação paritária de todos os segmentos envolvidos nos vários momentos de decisão.

Iniciou-se o processo a partir da apresentação de uma proposta preliminar e provisória por parte da administração. Esta proposta inicial foi distribuída com antecedência às escolas e aos participantes dos Conselhos de Escola.

Deslanchou-se o processo com a realização das Plenárias Locais que ocorreram em todas as unidades escolares, com a participação da comunidade escolar. Estas plenárias definiram suas propostas e elegeram seus representantes, garantindo-se a paridade por segmentos, para a etapa seguinte.

O segundo momento foram as Plenárias Regionais, em número de dez, abrangendo, em média, os representantes de 70 a 80 escolas. Definidas as propostas majoritárias da Região, foram eleitos os seus representantes, por segmentos, para a fase seguinte.

A Plenária da Cidade, contando com os representantes das dez Plenárias Regionais, significava o conjunto das propostas que a maioria defendia e assumia. O Governo Municipal, através do Secretário Municipal de Educação, referendou o caráter decisório da plenária, comprometendo-se, mais uma vez, política e pedagogicamente, com as decisões tomadas pelo coletivo dos representantes da cidade.

Este processo de discussões e decisões, nada fácil, transformou-se num significativo ato educativo, pois coerentemente indicava para as unidades escolares, educadores, pais, educandos e a sociedade qual o caminho escolhido e priorizado pelo governo para se fazer educação.

Deste processo nasceu o texto do Regimento. Até hoje, 1995, ele vigora nas escolas municipais de São Paulo, apesar das tentativas infrutíferas de alterá-lo na sua essência. Podemos apontar os seguintes eixos fundamentais na sua concepção:

- A gestão colegiada da escola: o Conselho de Escola é a instância responsável pela elaboração, deliberação, acompanhamento e avaliação do planejamento e do funcionamento da unidade escolar. Esta gestão, portanto,

está vinculada diretamente ao currículo da escola e à qualidade do ensino que lá se produz;

- A valorização do conhecimento que o educando traz a partir de suas experiências social, cognitiva, afetiva e cultural. Ignorar e desqualificar esta experiência significa transformar o conhecimento mais em instrumento de poder, de dominação, de competição do que de cooperação e de construção;

- A busca da dialogicidade nas relações educando/educador, possibilitando estabelecer pontes entre os novos conhecimentos a serem construídos e/ou reconstruídos e aqueles que o educando traz consigo;

- A organização do currículo para o primeiro grau em três ciclos, possibilitando a continuidade e a articulação da construção e/ou reconstrução do conhecimento, buscando-se romper com a prática da seletividade, da exclusão, do autoritarismo e das limitações e restrições impostas pela seriação;

- Uma nova concepção de avaliação que aponta a mudança de enfoque dos resultados e metas para o acompanhamento contínuo do processo de aprendizagem;

- Uma nova visão de currículo, entendido como toda a ação da escola que envolve o conjunto de decisões e ações voltadas para a consecução de objetivos educacionais, na perspectiva da educação transformadora. Portanto, "o pensar currículo" e "o fazer currículo" devem ser a prática das comunidades escolares, assumindo a construção do currículo em processo;

- Uma nova perspectiva para os educadores, que dispõem de condições profissionais de trabalho que lhes permitem refletir criticamente sobre suas práticas e seus suportes teóricos - a formação permanente.

Concluindo, podemos afirmar que, nos parâmetros do projeto político-educacional que balizava nossas decisões e ações no Governo da cidade de São Paulo (1989-1992), a participação decisória era condição essencial para se construir um novo padrão de qualidade não só do ensino mas de todo o processo educativo.

3. CONCLUSÃO

Para finalizar, utilizamo-nos do pensamento do Prof. Paulo Freire expresso no Documento "Aos que fazem educação conosco em São Paulo", texto dirigido aos educadores da rede municipal de ensino, contendo as diretrizes político-educacionais para o ano letivo de 1989. É uma síntese do pensar de toda a equipe que com ele trabalhava pela implementação deste projeto: "Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar

coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feito, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar-se em sujeito de sua própria história. A participação popular na criação da cultura e da educação rompe com a tradição de que só a elite é competente e sabe quais são as necessidades e interesses de toda a sociedade”.

PAINEL
A construção da
qualidade na escola:
implicações para
organização e prática
escolar

A CONSTRUÇÃO DA QUALIDADE NA ESCOLA: UMA EXPERIÊNCIA¹

Rondon Porto²

INTRODUÇÃO

Sou professor de física, formado pela Universidade de Brasília. Na área de pós-graduação tenho o curso de Administração Escolar. Atualmente dirijo o Centro Educacional Setor Oeste, uma escola de 2o. grau, situada na Asa Sul, quadra 912. É a experiência do Centro Educacional Setor Oeste que pretendo relatar.

Faço parte de um grupo de cerca de 25 professores que, até o ano de 1985, trabalhava junto numa escola privada de Brasília. Lá desenvolvíamos um trabalho, a nosso ver bastante representativo, no sentido de preparar alunos para ingressarem na Universidade de Brasília. Ao mesmo tempo, nós trabalhávamos em diferentes escolas ligadas à Fundação Educacional, espalhadas por todo o Distrito Federal. Nós observamos que, nestas escolas públicas, não conseguíamos a mesma eficiência. Notávamos que a rede pública, apesar de possuir um maior número de escolas, não conseguia colocar, na Universidade pública, um número significativo de alunos.

Começamos então a questionar o porquê dessa situação. Durante esta discussão, surgiu a idéia de reunir este grupo de professores numa escola pública para tentarmos desenvolver um trabalho com a mesma qualidade e eficiência que conseguíamos obter no ensino privado. O grupo então se reuniu várias vezes e elaborou uma proposta pedagógica de criação de uma escola pública. Propusemos ao então Secretário de Educação, a criação dessa escola. Inicialmente tivemos entraves burocráticos, mas conseguimos fundar a escola no ano de 1986 e inaugurá-la em fevereiro de 1986. Esta experiência passo agora a relatar.

1. A PROPOSTA DO CENTRO EDUCACIONAL OESTE

O que nos levou a um maior empenho nessa tentativa de criar uma escola pública eficaz, foi verificarmos que tanto a escola pública como a privada eram reguladas pela Lei 5.692, que obrigava o ensino profissionalizante. A escola privada, no entanto, conseguia até certo ponto burlar este sistema, muitas vezes com a conivência dos próprios órgãos de fiscalização. Desta forma, ela conseguia preparar efetivamente o aluno para o ingresso na universidade e para o ensino superior. Já na escola pública, a

¹ Texto transcrito de fita

² Diretor do Centro Educacional Setor Oeste - escola pública da rede oficial de ensino do DF.

fiscalização era mais rígida e não era permitido fugir ao estabelecido pela Lei 5.692.

Em 1981, com o advento da Lei 7.044, criou-se essa possibilidade, e foi com este respaldo que fizemos a nossa proposta de criação do Centro Educacional do Setor Oeste, o qual privilegiaria eminentemente o ensino propedêutico, com o objetivo de colocar de forma capacitada o aluno na escola de terceiro grau, ou seja, na Universidade.

Nos preocupava bastante esse cruzamento ao término do segundo grau. Vejamos, o aluno da escola privada de 2o. grau tinha acesso à universidade pública em maior escala do que o aluno da escola pública, quer dizer, havia um cruzamento ao término do 2o. grau. A nossa proposta básica era descruzar essa linha, isto é, capacitar o aluno da escola pública para o ingresso na universidade pública, para que ele pudesse eficientemente atuar no ensino superior.

A nossa intenção primeira era criar essa escola numa cidade-satélite. Cidades-satélites são cidades na periferia de Brasília, dentro do Distrito Federal. Inicialmente, a cidade em vista era Taguatinga, que é hoje uma grande cidade-satélite, praticamente independente de Brasília em vários aspectos. No entanto, devido a problemas específicos da Fundação Educacional, órgão oficial ao qual somos vinculados, nós não encontramos em Taguatinga um prédio onde pudéssemos instalar o nosso projeto inicial. O único prédio em condições de nos abrigar era um prédio em Brasília, na Asa Sul, onde funcionava um espaço de aprimoramento de Professores de Português e Matemática. Este trabalho foi então deslocado para a sede da Fundação Educacional e nos foi cedido o edifício para a instalação do nosso projeto.

Nós começamos com as turmas de 1o. e 2o. ano. Éramos vinculados ao DGP, um órgão da Fundação Educacional que nos possibilitava escolher os professores para levar o projeto em nível inicial. Nós começamos então a desenvolver o projeto com poucas turmas.

Muitas vezes íamos às cidades-satélites com a intenção de convidar os alunos a participar da escola no Plano Piloto, alunos cujo poder aquisitivo, em geral, era menor. Nós queríamos atingir esse público, era nossa intenção inicial, nosso objetivo inicial. Convidamos alunos de Taguatinga, Guará, Sobradinho e Gama, de modo que, inicialmente, cerca de 65 a 75% da nossa clientela era formada por moradores das cidades satélites.

Então o primeiro acesso à escola foi essa busca que os próprios professores empreenderam nas cidades-satélites. A escola começou pequena e já no segundo ano houve uma corrida em busca das vagas. No terceiro ano de funcionamento nós já não conseguíamos mais atender a toda a clientela. Foi preciso então procurar estabelecer uma forma de acesso à escola que

contemplanse, da maneira mais democrática possível, a clientela que nos procurava.

O primeiro processo foi uma fila por ordem de chegada, no momento em que a procura não era muito grande ainda. Até o terceiro ano, este método funcionou de uma maneira mais ou menos tranqüila. Já no quarto ano, a procura era muito maior, e nós entramos com uma solicitação, junto à Fundação Educacional, para ampliarmos a escola no turno vespertino, sobretudo porque ela ainda era pequena. Colocamos as primeiras séries, na sua maioria, no horário vespertino e as segundas e terceiras no matutino.

Há uma tendência em Brasília de as pessoas preferirem estudar no turno matutino. Então criou-se o problema de uma procura maior do que a oferta neste horário. Em razão disso, aplicamos, com a autorização FEDF, uma prova classificatória, que serviu, basicamente, nos dois anos em que existiu, para a definição do turno. Os alunos melhor classificados tinham a opção de escolher o turno de sua preferência e, na sua maioria, escolhiam o matutino.

Esta prova era um processo rigoroso de acesso à escola. Através desta experiência, observamos que mesmo aqueles alunos que não se classificavam num primeiro momento tinham uma chance de entrar em contato conosco. Desta forma, todos aqueles que realmente queriam ingressar na escola tinham uma oportunidade. Neste sentido, a prova não funcionou como uma prova eliminatória mas como uma prova classificatória, realmente. Fomos bastante questionados em relação a este processo considerado, erroneamente, elitista.

Bom, fomos impedidos de realizar a prova classificatória e voltamos ao processo da fila. Neste momento, porém, a procura era muito grande. Houve ocasiões em que a fila se formava durante toda uma semana, isto dificultava enormemente o ingresso na escola. Evidentemente, esta situação trouxe, para o ensino do Distrito Federal, uma série de problemas. Problemas políticos e de outra ordem.

Com a preocupação de garantir vagas para os alunos que estudam em colégios que só oferecem o primeiro grau, utilizamos um outro processo de acesso à escola: o encaminhamento dos alunos que estudam nas escolas próximas aos Centros Educacionais. Então três escolas que estão próximas ao Centro Educacional Setor Oeste nos encaminham compulsoriamente os seus alunos. Este processo já dura três anos.

A escola atualmente tem cerca de 1.400 alunos nos três turnos e aproximadamente 60 a 65% dos alunos ainda são das cidades-satélites. Nós estamos trabalhando com cerca de 72 professores. É importante frisar que a maioria dos professores não mora nas proximidades da escola, muito deles, pelo contrário, moram bastante longe. Mesmo assim, eles compraram a idéia

e, apesar de ter a possibilidade de trabalhar perto de casa, fazem questão de trabalhar no Setor Oeste, em função do projeto que foi apresentado e que se desenvolve durante esses nove anos em que a escola atua.

A estrutura da escola está assim definida: a direção é composta pelo Diretor, Vice-Diretor, dois Assistentes Pedagógicos, um Assistente Administrativo e a Secretária. Além da direção, temos o que nós consideramos básico, o esteio da escola: um grupo de oito coordenadores.

São coordenadores por disciplina, por conteúdos, e estes coordenadores desempenham um papel que a escola julga de importância definitiva para todo o projeto. Os coordenadores fazem a ligação entre a Direção da escola e os professores das equipes e organizam a avaliação da escola e do seu grupo. Por exemplo, o coordenador de português, juntamente com os professores da área, organiza e avalia a escola e, principalmente, o seu grupo de trabalho.

Esta ligação entre direção e professores via coordenadores e o trabalho que o coordenador faz junto às equipes fazem com que a escola conte com uma unidade. Não falo de uniformidade, mas de uma unidade que, ao nosso ver, resgata até a unidade de trabalho do professor, porque ela possibilita a integração real do trabalho, não apenas no interior de uma equipe, mas entre as próprias equipes. Ela viabiliza a interdisciplinaridade dentro da escola. Acreditamos que ainda há muito o que se fazer nessa área, mas este é o caminho que possibilita essa prática. Ele é o esteio realmente de todo o funcionamento.

Nós conseguimos, por exemplo, fazer com que, nas avaliações centrais, todos os alunos de uma mesma série sejam avaliados pelo mesmo instrumento, que pode ser uma prova de final de bimestre. A equipe tem autonomia para definir, durante o decorrer do bimestre, o seu processo de avaliação. A escola solicita ênfase aos aspectos qualitativo e formativo, mas a equipe tem autonomia para escolher sua forma de avaliar. Este trabalho é desenvolvido eficazmente e de forma integrada durante todo o período, só assim é possível igualar as condições de preparo dos alunos.

Este trabalho de coordenação, é importante que se frise, não tem, em nenhum momento, a intenção de determinar o que fazer ou de fiscalizar o trabalho do colega dentro da equipe, e sim de implementar a busca do como fazer, como chegar ao objetivo. Isto é levado de forma bastante criteriosa dentro do grupo, e é o grupo que realmente elabora o trabalho, que constrói o processo.

2. O PAPEL SOCIAL DA ESCOLA E A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

Nós acreditamos que isso nos possibilita alcançar o que determinamos como qualidade de ensino. Como chegar a essa qualidade? Há possibilidade do grupo construir o seu processo, buscar a forma de acertar

dentro do processo propriamente dito. Na expectativa de cumprir esse papel social, de dar chances aos menos privilegiados economicamente, trabalhamos para que as pessoas tenham chances iguais, tanto em relação ao acesso como ao desempenho no ensino superior. É o que norteia o trabalho de toda a escola, quer dizer, a seriedade se verifica na escola, no compromisso do grupo, no compromisso dos professores. Este papel social a escola encara de maneira bastante clara dentro do Distrito Federal.

Dentro dessa linha de trabalho, nós procuramos atingir o que consideramos qualidade de educação. Para nós, a qualidade significa fazer com que alunos da rede pública tenham condições de freqüentar a Universidade Pública. Esta qualidade está, portanto, vinculada a uma situação política real encontrada na clientela. Se conseguirmos desempenhar nosso papel considerando essa situação política, poderemos constatar o que chamamos de qualidade na escola.

A qualidade está também na possibilidade da construção coletiva do processo, quer dizer, na existência da coordenação e dessa tentativa de integração. Esta atitude não corrobora a idéia de qualidade neoliberal, que fraciona, divide os participantes do processo; muito pelo contrário, espera-se que os indivíduos participem, construindo coletivamente uma educação de qualidade.

Estamos também, conforme citei rapidamente no início, resgatando a unidade de trabalho do professor. Nossa prática consegue, por exemplo, que o professor inexperiente, ou que não está totalmente seguro, encontre na escola um apoio. Na discussão do grupo quanto ao conteúdo, por exemplo, o professor tem a oportunidade de desenvolver os seus conhecimentos, não apenas na sua área de atuação, mas também nas áreas correlatas, com a participação de grupos de outros conteúdos programáticos.

Estamos tentando na escola o trabalho de interdisciplinaridade, nós sabemos que é um trabalho bastante difícil, nós temos dificuldade nesta área, nós não conseguimos nos satisfazer ainda, mas estamos em busca de melhorar esse processo. A escola tem isso como meta, e tem isso como obstáculo e desafio a vencer.

3. OS RESULTADOS OBTIDOS

Nesses nove anos, conseguimos colocar nas universidades do Distrito Federal, basicamente na UnB, ao término do 3o. ano, sem o auxílio de cursinhos de preparação específica de vestibular, cerca de 65% dos nossos alunos. Isto é inédito em nível de escola pública.

É importante citar alguns fatos, para mostrar que a eficiência da escola é o resultado de aglutinar, no mesmo grupo, todas essas pessoas, e fazer com que elas encontrem na escola um ambiente adequado, um espaço de possibilidades para que a construção de seu conhecimento aconteça.

Nós conseguimos, por exemplo, que um dos nossos alunos fosse o primeiro colocado no vestibular da Unicamp. Isso aconteceu em 1989 e fez com que a Unicamp buscasse informações sobre onde estudava esse aluno. Até então, somente um aluno de escola pública tinha conseguido esta colocação. Recebemos, então, correspondências e visitas de professores da Unicamp. Isso fez com que nós tivéssemos um espaço na mídia, em relação a divulgação do trabalho da escola. Fomos procurados por jornais e revistas especializadas e, assim, tivemos a oportunidade de contar um pouco da experiência que nós estávamos desenvolvendo na escola.

Numa olimpíada de matemática em nível nacional, nós tivemos três alunos colocados em 1o., 2o. e 4o. lugares, quer dizer, um feito que muitas escolas, onde havia cursos específicos de preparação, não conseguiram. Este resultado foi obtido sem nenhum tipo de acompanhamento extra, só com o trabalho que desenvolvíamos normalmente na escola.

Um fato engraçado aconteceu com um grupo de alunos no ano de 1993. Alguns alunos que estudavam o romance "O Guarani", de José de Alencar, descobriram que, ao começar a história, Ceci tinha dezoito anos e, ao terminar a história, ela tinha dezesseis anos. Eles acharam interessante no momento, mas poderia ser apenas um erro de edição. Então vários alunos do grupo pegaram livros em bibliotecas e constataram que em todas as edições acontecia a mesma coisa. Isso despertou o interesse dos alunos e eles foram atrás de edições mais antigas para ver em que edição havia acontecido o erro. Chegaram até a fazer uma consulta à Biblioteca Nacional e o Diretor da Biblioteca informou que o erro estava no original, quer dizer, que não havia erro de edição; José de Alencar havia criado uma personagem que começava a história com dezoito anos e terminava com dezesseis. Vários destes alunos estão hoje cursando Letras e até Tradução na UnB, ou seja, o fato contribuiu inclusive para influenciá-los na sua escolha profissional.

4. OS DESAFIOS A VENCER

Apesar da minha empolgação, gostaria de deixar bem claro que nós temos problemas, desafios bastante grandes, bastante intensos e que nos preocupam.

Por exemplo, não consideramos essa forma de acesso democrático. Acreditamos que isso influencia muito no processo pedagógico desenvolvido na escola, porque nós temos vários alunos que são mandados para a escola compulsoriamente e que não queriam estar lá. Evidentemente eles não estão predispostos a aceitar a proposta da escola. Isto dificulta o processo pedagógico, faz com que tenhamos primeiro de trabalhar para quebrar essa relutância, só então o aluno fica em condição de participar de todo o processo.

Um outro desafio que nós temos é o curso noturno. Nós sabemos que, na maioria das escolas, em nível nacional inclusive, o turno noturno é considerado um apêndice da escola. Ele tem problemas específicos e a escola, muitas vezes devido ao seu módulo administrativo, não permite uma maior dedicação no período noturno. Temos discutido junto aos órgãos governamentais, sobretudo junto à FEDF, as dificuldades em relação ao curso noturno. Colocamos as cartas na mesa. Se não pudermos fazer do curso noturno um curso de qualidade equiparável a do diurno, preferimos não trabalhar com ele. Fomos questionados, mas procuramos exigir dos órgãos governamentais condições administrativas para implementar este projeto. Temos a promessa da FEDF de tentar elaborar um curso noturno piloto, que possa depois ser divulgado.

Um outro problema que encontramos foi o crescimento rápido da escola, o mesmo módulo administrativo que servia a 5 turmas serve agora a 36 turmas, ou seja, não temos disponíveis os recursos administrativos de que precisamos.

Um outro desafio, por fim, é tentar criar na escola um ambiente feliz, um ambiente alegre para que o aluno encontre condições de construir sua aprendizagem. Nós temos notado, por exemplo, que em várias conferências as pessoas acusam a escola de ser castradora, de ser elitista, de eliminar os fracos. Nós estamos preocupados com isso, é claro, mas estamos preocupados também em fazer com que o aluno próprio não se elimine. Esta consideração é importante porque quando o aluno é eliminado, ainda se provoca alguma reação, muitas vezes ele se rebela contra isso, luta para que isso não aconteça, mas quando ele próprio se elimina do processo a situação é muito mais difícil de ser revertida. Então nós procuramos criar condições na escola para que o aluno não se elimine, se sinta em condições de participar do processo e tenha forças para continuar, mesmo que se exija um esforço bastante grande, sobrenatural para ele.

Bom, eu gostaria de dizer que esse trabalho só se tornou possível porque nós tivemos, durante todo o processo, desde o nascer da escola, a contribuição de um profissional da educação de Brasília cujas idéias revolucionam a educação, e fazem com que a educação de Brasília se encontre no patamar em que está hoje. Este é o Professor que nos coordenou durante a criação da escola, dirigiu a escola até esse ano e se aposentou em julho, o Prof. Mário Coutinho. Muito obrigado.

A CONSTRUÇÃO DA QUALIDADE NA ESCOLA: IMPLICAÇÕES PARA A ORGANIZAÇÃO E A PRÁTICA ESCOLAR¹

José Leão Falcão Filho²

INTRODUÇÃO

Pretendo tratar exclusivamente da escola, do cotidiano da escola. Acredito que muitos daqueles que participam do dia-a-dia da escola já tenham feito, a si mesmos, a seguinte pergunta: "O que posso fazer pela escola, diante desse quadro que se apresenta?"

Esta pergunta se torna mais angustiante quando nós procuramos fazer um rápido estudo sobre a história da educação brasileira, sobre o tema qualidade. Em 495 anos de educação, o assunto qualidade em educação, tratado de forma sistematizada, sempre esteve ausente.

A palavra qualidade não esteve ausente dos nossos discursos, mas a preocupação com sua sistematização sempre esteve ausente. No momento em que este assunto começou a ser discutido, o que aconteceu nos últimos anos, nos deparamos com essa realidade. Quando é que, na Universidade, particularmente nos cursos da área de ciências humanas, nós nos sentamos e decidimos discutir o assunto, buscando uma metodologia que pudesse ser um instrumento orientador, não condicionador, mas orientador das nossas escolas? O resultado é o que nós vimos nos últimos 5 anos. Diante da ausência de uma proposta metodológica, neste campo, nós estamos com uma sofreguidão às vezes até irresponsável, atrás de fórmulas que nos ajudem a tratar do assunto qualidade na escola.

Quase sempre, ou muitas vezes, dependendo da posição crítica de cada um, nós entramos em alguns barcos muito perigosos que podem nos deixar no meio do mar. Então criticamos esses barcos do tipo gerência da qualidade total e, quando procuramos em volta algo para colocar no lugar não encontramos.

A minha modesta contribuição vai nesta direção. Eu pretendo, a partir de todas essas reflexões críticas sobre o tema, dar uma contribuição para uma possível elaboração de uma metodologia de busca da qualidade na escola, a partir da escola.

¹ Texto transcrito de fita

² Coordenador da pós-graduação (na área de supervisão) da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais e Vice-Presidente da Câmara de Ensino Fundamental do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais.

1. UMA PROPOSTA DE ESTRUTURA METODOLÓGICA PARA A BUSCA DA QUALIDADE DA ESCOLA

Esta metodologia, ou esta proposta para a elaboração de uma metodologia, só o futuro dirá, cada um de nós dirá. Ela tem dois princípios, três vertentes e seis pré-requisitos. Não vou me aprofundar nos fundamentos de ordem filosófica, política dos princípios, pois espero que eles fluam no decorrer do texto. A minha preocupação será de fornecer uma estrutura metodológica.

Vamos começar por dois princípios básicos. O primeiro: cada escola é uma escola, em particular e única, como cada pessoa. Para mim as escolas são como as pessoas, cada uma é um universo em particular. Segundo princípio: cada escola é capaz de gerar a sua própria metodologia de busca da qualidade. Esses são os dois princípios básicos.

Falemos das três vertentes. Uma metodologia de busca da qualidade deve estar condicionada por três dimensões: a dimensão política, humana e técnica. Quanto aos seis pré-requisitos, prefiro enumerá-los no final, a título de conclusão.

Uma proposta de busca da qualidade na escola tem de ter certos fundamentos, certos pré-requisitos; ela não é um corpo a parte do projeto político-pedagógico da escola, não são duas coisas distintas, pretendo demonstrar isto.

A primeira coisa a fazer é encontrar respostas para as seguintes perguntas: Trata-se de que tipo de escola? Superior, média, geral, pública, municipal, estadual, federal, particular, confessional, comunitária? Quais as características dos seus alunos? Classe média, rica, carente? Onde está localizada a escola? Na zona urbana, na periferia? Ela é grande, média, pequena? Certas teorias tentam nos fazer crer que é possível aplicar uma única metodologia em qualquer tipo de escola.

Ao buscar a qualidade da educação, temos, forçosamente, de nos indagar: qualidade do quê? De quem? Para quê? Para quem? Com quem? Se não formos capazes de responder a estas perguntas, talvez estejamos transformando a busca da qualidade na escola em medida de desempenho, em prova de matemática, física, português. Então, vamos concluir que, porque a maioria de nossos alunos fez um teste e recebeu uma nota elevada, a nossa escola é de boa qualidade. Qualidade? Qualidade do quê? Do trabalho de toda escola? Mas qual trabalho? Da formação ou das informações obtidas pelo aluno? Se não tivermos cuidado, nosso processo de busca da qualidade na escola pode se transformar num processo de busca da qualidade no supermercado Jumbo.

E quanto à qualidade do espírito crítico e da criatividade desenvolvida pelos alunos? E quanto ao trabalho do professor? Existem sistemas educacionais públicos que estão baseando a busca da qualidade da escola avaliando o desempenho do professor, unicamente, como se o professor fosse o único responsável por tudo que aconteça na escola. Falaremos sobre o trabalho do professor e sobre os pré-requisitos.

Nós falamos muito do processo ensino-aprendizagem, mas a realidade na escola brasileira não é em falar em ensino- aprendizagem. Ou se fala em ensino, ou se fala em aprendizagem, como se fosse possível dissociá-los. As distorções chegam a tal ponto que, medindo-se a aprendizagem do aluno, conclui-se que o ensino foi pouco.

Nós não podemos concluir que a aprendizagem foi boa se não sabemos a qualidade do que foi ensinado, dos conceitos, das regras, das habilidades, de tudo enfim. É preciso compreender que existem distintas visões sobre o conceito de qualidade, ou seja, a noção de qualidade pode ser diferente para cada um. É importante não perder de vista os dois princípios que fundamentam estas colocações.

Cumpramos ressaltar, também, que a escola, tradicionalmente, só se propõe medir a qualidade dos alunos, como demonstra este festival de provas e de testes aplicados. Esquece-se, portanto, de avaliar a qualidade dos outros envolvidos no processo educativo, como os professores e o corpo técnico-administrativo. A avaliação na escola sempre foi uma questão de aprendizagem. Como dissociar, porém, a aprendizagem dos alunos do ensino dos professores? Como dissociar a avaliação dos professores e do ensino ministrado das condições de trabalho destes professores?

Existe uma série de teses que demonstram como o corpo técnico-administrativo de muitas escolas inviabiliza os trabalhos do corpo docente. Deste modo, não há como avaliar o professor sem avaliar, ao mesmo tempo, o corpo técnico-administrativo, destacada a figura do Diretor.

A qualidade seria necessária para quê? Para melhorar a formação dos alunos? Para melhorar o desempenho dos professores? Para aumentar o número de alunos? Para contribuir com a transformação da sociedade? Para contribuir para a melhoria da mão-de-obra das empresas industriais e comerciais? Para mudar o cidadão?

Poder-se-ia dizer que a qualidade é importante para tudo isto e muito mais. Estes anseios vão definir qual o rumo que o projeto político-pedagógico da escola vai tomar. Se uma escola é comprometida com a preparação dos alunos para o mercado de trabalho, ela segue uma direção, ela tem uma determinada fundamentação filosófica. Se outra escola, por sua vez, tem a intenção de preparar os alunos para entrar na Universidade, segue uma outra filosofia, um outro caminho. São dois objetivos, dois processos.

Outras questões se fazem presentes: como é possível construir um prédio num terreno alagado? Não adianta querermos construir algo se não dispomos de recursos. Há uma metodologia que enfatiza o diretor como o único responsável pela qualidade na escola. Evidentemente a atuação do diretor, isolada, não define a qualidade de sua escola, o que não nos impede de reconhecer que o diretor é o grande ativador, o grande coordenador político, o grande coordenador das vontades, das motivações, das competências. É um papel essencialmente político. É preciso saber, enfim, quais os recursos humanos de que dispomos,

Precisamos também saber claramente com que recursos materiais podemos contar. É muito fácil cobrar de um professor um comportamento atualizado, vibrante dentro da sala, mas quais são os recursos colocados a sua disposição? E à disposição dos alunos? Quais são os recursos didáticos? Quais são os recursos financeiros?

A esta altura, poderíamos nos perguntar: "o que é a qualidade então?" Ora, cada escola vai responder a esta indagação com base em seu perfil, não o Sistema, não as Secretarias, não as Universidades.

Nos aproximamos então das três vertentes da qualidade. A primeira nos leva à dimensão política. Não adianta aplicar provas, medidas, avaliar desempenho se a escola não conseguiu definir claramente o que entende por qualidade e quais os objetivos que pretende atingir. Nunca é demais ressaltar que estes horizontes devem ser definidos pelo conjunto da comunidade escolar e não somente pelos diretores ou pela Secretaria de Educação.

A segunda vertente se refere à dimensão humana. É preciso conhecer as pessoas que vão se envolver no processo. A indústria examina apenas a matéria-prima, o material que vai ser empregado na produção. A escola não, a escola deve olhar as pessoas em primeiro lugar, esta é uma das distinções entre esta proposta metodológica e outras que estão por aí. Estas duas, a dimensão política e a dimensão humana são as duas vertentes básicas, mas não se faz nada no vazio.

A terceira vertente remete à dimensão técnica. Não adianta querer, somente. É preciso definir os meios necessários à concretização dos fins. Os fins se encontram essencialmente na dimensão política e na dimensão humana. Nossos compromissos com um tipo de sociedade, com um tipo de homem, com um tipo de educação, com um tipo de ensino, estão nas dimensões política e humana, mas os meios para viabilizar estes nossos compromissos estão, inexoravelmente, na dimensão técnica.

Então a proposta metodológica de busca da qualidade na escola tem de considerar, pelo menos, estas três dimensões. Tendo estas definições claras, não aceitaremos uma proposta metodológica de busca da qualidade em educação que tem compromisso, unicamente, com a dimensão técnica.

Vou levantar alguns aspectos que merecem atenção em cada uma das dimensões. Embora possa parecer muito simples, este exercício será proveitoso no sentido de levantar os determinantes de cada uma das dimensões, bem como de orientar nossa ação em função delas.

Os determinantes da dimensão política remetem às crenças, aos valores e aos princípios que nós, da escola, queremos implementar. Estes princípios norteiam, por exemplo, a finalidade da escola, o que deve ser ensinado, a forma como devem ser desenvolvidas as atividades dos alunos e dos profissionais. Nesta hora eu uso claramente a palavra profissional, em contrapartida a professor, para distinguir essas duas funções na escola.

É preciso que isto fique muito claro para nós da área de ciências humanas. Durante toda a nossa formação e durante toda a nossa prática, discutimos a relação entre escola e sociedade. Em nossos cursos de formação, enfatizamos isso em todos os momentos, mas o que não nos acostumamos a enfatizar é a transferência desse conceito macro de relação escola-sociedade para o conceito micro do ambiente escolar.

Nós sabemos como o sistema capitalista interfere de forma decisiva, violenta e discriminadora nas atividades da escola, mas nós profissionais, diretores, professores, especialistas, nem sempre sabemos aplicar este conhecimento na nossa relação do dia-a-dia com o aluno.

Como podemos considerar as condições sociais e econômicas daquele aluno e de sua família na nossa prática pedagógica? Como trazer as injustiças sociais, políticas e econômicas para a prática diária? Então nós sabemos falar muito bem sobre a forma pela qual se dá a relação escola-sociedade, mas temos uma grande deficiência em trazer esta reflexão teórica para nossa relação de cada dia, entre diretor, aluno, professor, supervisor e especialista com professores.

O nível em que cada um de nós considere estes determinantes da dimensão política na elaboração, implementação da nossa proposta de trabalho, define o nosso grau de competência para participar de um processo de busca da qualidade na escola.

Na dimensão humana temos o mesmo raciocínio. Para mim a escola é uma organização humana, essencialmente humana, é uma das poucas organizações na sociedade em que os meios e os fins são seres humanos. Temos de olhar para ela e ver, sob o ponto-de-vista humano, como ela é, quais são as suas atividades.

Imediatamente vemos duas características indiscutíveis. A primeira delas é a pluralidade de pessoas que constituem esta organização chamada escola. Poucas organizações na sociedade se constituem de indivíduos com formação tão heterogênea, com concepção tão heterogênea da finalidade da instituição. A segunda característica é que nenhuma atividade na escola, por

si só, é capaz de viabilizar os seus objetivos, pois cada ação depende de uma outra e assim sucessivamente. Neste sentido todas as atividades da escola são complementares ou suplementares.

Essa é a segunda característica, é a interdependência. Escola é um lugar onde uma andorinha só não faz verão e isto entra em choque com uma concepção política disseminada entre nós: a autonomia dos profissionais do ensino. Na realidade, a escola é um tipo de organização onde ninguém é autônomo, e não é autônomo porque cada ação depende das outras, é o conjunto das ações individuais que viabilizam o coletivo da escola, a finalidade da escola.

É preciso saber quem são os profissionais. Qual sua formação, experiência, grau de satisfação com a produção, grau de satisfação com a escola? Por outro lado, quais são as características do nosso alunos? Quais as suas características físicas, sócio-econômicas, sua faixa etária, seu grau de satisfação com a escola, seu grau de satisfação com as matérias?

Como as pessoas se relacionam? Este é um outro dado importante. Não é um problema de relação interpessoal somente, é algo muito mais profundo. Como os professores se relacionam entre si? Como o corpo técnico-administrativo se relaciona com os professores e os alunos? Como os professores se relacionam com as famílias? Este relacionamento tem implicações de ordem política, humana e técnica. Então a competência humana de cada um de nós é revelada pelo grau de determinantes da dimensão humana que somos capazes de incorporar à nossa proposta.

Finalmente, a terceira dimensão é a técnica. Pouco é preciso dizer a respeito dela, pois é a vertente mais estudada entre nós. Mas é bom lembrar a importância do grau de conhecimento pelo profissional das teorias e conteúdos que fundamentam a sua prática. O professor que não domina sua matéria nunca será um professor. Da mesma forma, um professor que não tem competência para ministrar um conteúdo que domina também não será um bom professor.

A quantidade de recursos financeiros, materiais e didáticos de que os profissionais dispõem; o grau de conhecimento e de proficiência no uso de métodos e técnicas que viabilizam a prática de: elaboração, implementação de planos de ação, definição de objetivos e metas; orientação, assistência e treinamento profissional; acompanhamento, controle e avaliações das atividades; identificação e solução de problemas; enfim, todos estes fatores influenciam a competência dos profissionais. A competência técnica, obviamente, é a capacidade de optar e aplicar corretamente estes procedimentos, métodos e conhecimentos.

No processo de busca da qualidade, estas dimensões se integram da mesma forma que as competências se integram em cada um de nós. Isto

equivale a dizer que ninguém é competente somente sob o ponto-de-vista político, humano ou técnico, muito pelo contrário, a competência só se revela na integração destas três dimensões.

2. CONCLUSÃO

Bem, como disse anteriormente, vou relacionar, a título de conclusão, esses aspectos que chamei de fundamentos de uma proposta metodológica, os seis pré-requisitos.

O primeiro deles é o comprometimento de todos, ou seja, a união da comunidade escolar com o objetivo de traçar uma metodologia de busca da qualidade.

O segundo ponto é a definição do que é qualidade. Afinal, a qualidade no ensino de física do 3o. ano do 2o. grau não é a mesma da alfabetização. A qualidade em um curso técnico, de formação profissional da área de eletrotécnica, não é a mesma de um curso de formação para vestibular.

O terceiro pré-requisito é reconhecer e assumir que há, na escola, uma diferença entre o profissional professor e os demais profissionais. O professor trabalha no coração da escola que é a sala de aula, então a qualidade na escola passa em primeiro lugar pela sala de aula, o que significa dizer, pelo trabalho do professor. Os que estão fora da sala de aula, diretor e supervisores, lá estão para contribuir com o trabalho do professor. É fundamental, portanto, reconhecer o papel preponderante que a ação do professor exerce na busca pela qualidade da educação.

A quarta condição é conceber a escola como um projeto não somente coletivo, como a farta literatura vive dizendo, mas como o resultado de um esforço coletivo e compartilhado. Talvez uma comparação esclareça melhor esta concepção. No campo de futebol, a torcida é um esforço coletivo, mas não é compartilhado. O time de futebol lá do campo é um esforço coletivo e compartilhado, ninguém sozinho impede os gols e ninguém sozinho marca os gols para a vitória, cada um dá um passo para o outro, e assim se concretiza a vitória. A escola é como um time de futebol, este esforço coletivo compartilhado passa, em primeiro lugar, pela adesão dos professores.

O quinto pré-requisito é um processo de avaliação, o que não pode ser avaliado, não pode ser melhorado. É preciso parar de dividir a escola entre avaliados e avaliadores, tradicionalmente sempre foi assim, o aluno sempre foi avaliado e nós todos fomos os avaliadores. Temos de transformar a escola num só esforço através do qual todos se tornam avaliados e avaliadores, da criança de seis anos ao diretor mais qualificado.

O sexto requisito é a existência de um processo de integração e articulação na escola, que será a espinha dorsal de um processo de busca da qualidade.

Por todos estes motivos, entendo que a busca da qualidade na escola deve contemplar, em primeiro lugar, as dimensões política e humana, e só então, a dimensão técnica. E entendo também que o processo de busca da qualidade na educação deve ser o próprio projeto político pedagógico da escola. Do contrário, a pretendida qualidade jamais será alcançada.

PAINEL

**A questão da qualidade:
exigências para a
formação e para a
atuação do administrador**

A FORMAÇÃO DO ADMINISTRADOR DA EDUCAÇÃO E A QUESTÃO DA QUALIDADE: ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA

Genuíno Bordignon¹

INTRODUÇÃO

O Curso de Especialização em Administração da Educação da Faculdade de Educação da UnB foi implantado em 1988 pelo Departamento de Planejamento e Administração, após um processo de demoradas discussões ao longo de 1987. Vamos examinar as principais questões levantadas à época que motivaram sua concepção e implantação.

Em primeiro lugar observava-se que a administração da escola, a despeito da habilitação em Administração Escolar do curso de Pedagogia ter sido implantada na década de 60, sempre foi conduzida com boa dose de voluntarismo, de amadorismo. Há uma certa crença de que basta ser um professor honesto e com boa vontade para ser um bom administrador de escola.

Em segundo lugar, a habilitação em Administração Escolar do curso de Pedagogia não garantia a construção da especificidade dos processos de gestão da escola, predominando a concepção do transplante das teorias da administração de empresas para o ambiente escolar. Assim, entendeu o Departamento que era necessário superar a fragilidade da formação de administradores escolares oferecida por essa habilitação. Na verdade, a pulverização de habilitações, reféns de demandas específicas, compromete a formação do pedagogo com um profissional da educação, capaz de pensar a escola globalmente e de inserir-se nela como elemento dinamizador da própria prática docente.

As reflexões que conduziram à proposta de criação de um curso de Administração da Educação, em nível de pós-graduação lato sensu, explicitavam a idéia da extinção, a médio prazo, da habilitação Administração Escolar em nível de graduação. A proposta fundamenta-se na análise da importância do papel do diretor da escola no sucesso da mesma. Esta função requer um profissional com uma visão da educação que não se restrinja ao espaço escolar, capaz de perceber e trabalhar a dimensão política, humana e técnica da educação. O diretor é o mediador das relações na escola, não só dos atores internos, mas de todos os atores sociais que se relacionam com a escola. Em alguns países mais adiantados, exige-se pós-graduação stricto sensu para o diretor de escola, tal a importância atribuída à gestão de organizações educacionais.

¹ Professor Adjunto da Faculdade de Educação/UnB e Coordenador do Curso de Especialização em Administração da Educação CEAE/UnB

Ponderava-se que seriam limitadas as condições de um jovem que termina o 2º grau, faz um curso de graduação em Pedagogia e conclui uma habilitação em Administração Escolar, sem a menor experiência profissional, para apreender as dimensões política, humana e técnica requeridas para a gestão da escola. Estas dimensões, além do conhecimento teórico, dos requisitos técnicos mínimos, requerem experiência e maturidade, uma vez que o diretor trabalha na articulação e mediação dos processos pedagógicos. Para isto a teoria não é suficiente, são necessárias também maturidade e capacidade de percepção.

Nessas reflexões predominou a indagação sobre o nível em que deveriam ser realizadas as atuais habilitações do curso de Pedagogia. Estariam elas melhor situadas em nível de pós-graduação lato sensu, ministradas em cursos de especialização, ou deveriam continuar integrando a graduação, como disciplinas optativas?

Assim o curso teve como justificativa “a necessidade de se repensar a base teórico-metodológica da formação de pessoal para a educação. Desenvolve, em linhas gerais, novo conceito de planejar e administrar a educação, numa perspectiva de mudança, deslocando o foco da administração restritamente escolar para a administração educacional em papéis de direção e/ou assessoramento nos diferentes níveis dos sistemas formal e não formal”(Parecer CFE 1.157/87). Neste contexto, o curso tinha sua concepção fundada no eixo da articulação teoria/prática.

A implantação do curso, em sua fase inicial, assumia caráter experimental, não ocasionando a desativação da habilitação Administração Escolar. Deveria ocorrer uma intercomplementariedade entre ambos, para verificar em que medida eles se completariam mutuamente e se a exclusão de um deles não acarretaria prejuízos para estudos e pesquisas na área.

Depois de três anos de funcionamento regular do curso, o PAD entendeu que podia bloquear, ou seja, suspender a oferta da habilitação Administração Escolar do curso de Pedagogia.

Essas reflexões levaram à criação de um curso de Especialização em Administração da Educação, que oferece a habilitação formal em Administração Escolar, em substituição àquela habilitação do curso de Pedagogia, com aprovação do CFE pelo Parecer 1.157/88, com as seguintes características principais:

1. OBJETIVOS DO CURSO

Os objetivos gerais compreendiam: a formação de profissionais para atuar na direção e assessoramento nos sistemas educacionais formais e não formais, numa ambiência sócio-econômica em permanente mutação; a oferta

da habilitação legal em Administração Escolar a todos os professores licenciados; o aprofundamento dos aspectos políticos econômicos e culturais da comunidade.

Os objetivos específicos indicam, para a caracterização da administração da educação, tida como processo dinâmico inserido na política governamental e na cultura popular: o enfoque das instituições educacionais enquanto organizações sócio-técnicas; a análise das influências político-econômicas na escola; a busca da congruência existente entre os aspectos teóricos da administração educacional e aqueles concebidos na prática pelos administradores.

2. CURRÍCULO DO CURSO

O curso é constituído por sete disciplinas e monografia. As disciplinas são:

- Administração da Educação: concepções e problemas: fundamentalmente uma abordagem teórica da gestão da educação e da sua especificidade, a partir da análise das teorias organizacionais; as relações entre a abordagem teórica e a prática administrativa e as relações entre instituições educacionais e ambiente externo;
- Políticas Públicas da Educação: busca situar a educação no contexto das políticas sociais e dos planos governamentais;
- Administração da Educação para a Mudança: busca entender a educação como fator de mudança social; planejamento estratégico; análise de inovações educacionais; as relações sociais no trabalho e organização do trabalho educacional;
- Administração da Educação e Desenvolvimento Comunitário: análise da escola como elemento de desenvolvimento comunitário; suas relações com o contexto; sua inserção nas periferias urbanas e meio rural; o sentido da cultura e a educação popular;
- A Utilização da Pesquisa Científica na Administração da Educação: essencialmente uma fundamentação da metodologia científica e orienta a elaboração do projeto da monografia. Busca, também, um enfoque sobre a importância da pesquisa enquanto análise crítica da realidade para o administrador da educação;
- A Organização e a Prática Administrativas nas Instituições Educacionais: busca analisar os aspectos operacionais da gestão propriamente dita da escola, como administração de pessoal, de material, financeira e outros;

- Aspectos Operacionais da Avaliação de Programas e Projetos Educacionais: busca focar a avaliação na gestão de organizações educacionais, enquanto diagnóstico e crítica da realidade institucional, como fundamento do processo decisório; avaliação de processos, mais do que de resultados, na busca da identificação de causas determinantes da eficácia da gestão;
- Monografia: o trabalho final do curso, até a quarta turma, era constituído por Relatório de Estágio, ou seja, o aluno fazia uma análise traduzida num relatório de sua prática profissional. A partir da quinta turma passamos a exigir uma monografia, em que se requer uma fundamentação teórica e a análise crítica de uma realidade concreta relacionada com seu exercício profissional, com o objetivo de levar o administrador escolar a desenvolver a capacidade crítica sobre a realidade com a qual trabalha.

3. DURAÇÃO DO CURSO

O curso é constituído de 390 horas/aula teóricas e 120 horas/atividade relativas à monografia. A duração é considerada muito longa, demandando três semestres, tendo atingido, em algumas turmas, dois anos.

4. CONDIÇÕES DE INGRESSO

O curso é aberto a portadores de diploma de curso superior, com grau de licenciatura plena, e com dois anos de exercício profissional em organizações e/ou atividades de caráter educacional. O processo de seleção compreende uma prova escrita de conhecimentos gerais na área de educação, a análise de um memorial relativo às atividades profissionais e uma entrevista.

5. SITUAÇÃO LEGAL

Oferece habilitação legal, em Administração Escolar, em substituição à habilitação tradicional do curso de Pedagogia, com certificado em nível de pós-graduação lato sensu, tendo sido aprovado pelo CFE, Parecer 1.157/87.

6. UMA BREVE ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO

A experiência do curso, que está, atualmente, em sua nona edição, oferece algumas análises e reflexões, frutos de avaliações assistemáticas.

A primeira observação diz respeito à clientela do curso, que tem se constituído, basicamente, de professores e dirigentes educacionais da rede pública do Distrito Federal. Há, também, professores de escolas particulares e funcionários públicos da área de educação. Embora o curso tivesse sido planejado, preferencialmente, para diretores de escolas da Fundação Educacional do Distrito Federal, com o objetivo precípua de oferecer habilitação legal aos diretores eleitos sem este quesito, essa categoria não tem representado 20% da demanda.

O curso tem registrado uma procura considerada alta, em torno de três candidatos por vaga, até o ano passado. Em razão disso, o número de vagas foi aumentado de 30 para 35 e as turmas ampliadas de uma para duas. No momento estão abertas as inscrições para as duas novas turmas do ano de 1996 e a demanda está extremamente baixa. Em conversas informais com alunos da nona turma, são oferecidas duas explicações para este fenômeno. Uma se refere ao processo em curso de eleição para as direções das escolas, sinalizando um momento de expectativa, em que o interesse pelo curso se manifestaria após as eleições, quando conhecidos os eleitos. A outra diz respeito à nova legislação aprovada pela Câmara Legislativa do Distrito Federal, que dispensa a necessidade da habilitação formal em administração escolar para o exercício da gestão de escolas.

Nas avaliações feitas, se destaca como positivo a oportunidade de reconstrução de bases teóricas para a análise da prática, para profissionais da educação envolvidos a diversos anos com o cotidiano escolar ou em órgãos públicos. A monografia é considerada relevante para a sistematização, a partir de bases teóricas, dessas reflexões sobre a experiência, constituindo rico exercício de produção intelectual. No espaço que o curso propicia, destaca-se a rara oportunidade para esses profissionais da educação, envolvidos em sua prática cotidiana em diferentes escolas, estarem juntos, não para uma discussão sindical, mas para uma troca de idéias e reflexões acadêmicas sobre sua experiência profissional e a construção coletiva de novos saberes. Esta tem sido uma das grandes riquezas do curso.

Os aspectos negativos apontam para certa desconexão entre as disciplinas, que leva a algumas recorrências sem aprofundamento e que fragiliza a percepção do eixo temático do curso. A duração do curso, de três a quatro semestres, é considerada muito longa e é apontada como fator de desmotivação nas últimas etapas e de afastamento de candidatos. Isto ocorre até mesmo em função dos cursos de fim de mês oferecidos por instituições de outros estados, cursos estes extremamente facilitados, mas que conferem igual titulação pós-graduada, garantindo a vantagem da incorporação da gratificação salarial. Em última análise, torna-se lucrativo comprar esse título no mercado do facilitário, uma vez que garante o retorno no salário. Não está em questão o compromisso com a educação, a qualidade da formação

profissional. Associe-se, ainda, a dispensa da habilitação formal para o exercício da direção de escolas.

No caso de Brasília, acredito que a não exigência de formação específica atende à contingências do processo democrático de escolha dos diretores por eleição. De qualquer forma, a legislação referida cria um problema muito sério para os cursos de qualificação, problema de imediato e fortemente percebido na demanda às inscrições. Não há dúvida de que um diretor de escola deve ser, antes e essencialmente, um profissional da educação, mas não se deveria abrir mão, hoje, da formação pós-graduada para essa função, tal a importância que a gestão tem no sucesso da escola.

As monografias carecem, ainda, de uma orientação temática, por isso não estão constituindo cumulatividade. São absolutamente esparsas, obedecendo ao interesse de cada aluno, que propõe sua temática e escolhe o orientador, segundo a área preferencial de atuação do professor. A análise dos relatórios de estágio e monografias apresentadas até a quinta turma, indica uma concentração de temáticas relativas às escolas públicas da Fundação Educacional do Distrito Federal, em coerência com a origem dos alunos. De 43 trabalhos analisados, 30 tiveram como base empírica de análise escolas públicas do Distrito Federal. É interessante observar que, dos 30 trabalhos feitos em escolas públicas, 15 foram feitos em escolas do Plano Piloto, com raros estudos, em relação ao universo, feitos em escolas das cidades-satélites. Algumas dessas cidades não registraram uma análise sequer das suas escolas, embora a procedência dos alunos registrasse a presença de todas elas no curso. Nós sabemos que nessas cidades, que representam a periferia de Brasília, há uma riqueza imensa de experiências educacionais que registram um compromisso com a educação popular muito significativo.

Outra observação que merece destaque é relativa à temática desenvolvida por esses estudos. Seis deles analisaram especificamente os processos de gestão das escolas; quatro abordaram a educação de adultos, outros quatro analisaram atividades pedagógicas internas da escola; três se ativeram ao ensino superior, embora o curso seja específico para a gestão da escola básica; três se voltaram para a avaliação na escola; outros três discorreram sobre a relação escola-comunidade; e os demais abordaram assuntos os mais diversos. Não há uma definição temática, nem registros e catalogação de todos os trabalhos. Somente a partir da sexta turma, com a monografia da aluna Marilene Steffen Albuquerque, que analisou os trabalhos realizados até a quinta turma, é que se inicia um esforço em direção a um banco de monografias, para que os novos alunos possam consultar os trabalhos feitos por seus antecessores, gerando assim cumulatividade e definindo linhas temáticas para as monografias do curso.

Em síntese, nós acreditamos muito no curso e, no momento, estamos empenhados em proceder a uma avaliação do mesmo, para sua reformulação. Para isso, estamos realizando uma avaliação do curso em três momentos: uma avaliação da demanda, com perfil profissional dos candidatos, seus interesses e expectativas; uma avaliação do curso ao longo do mesmo; e acompanhamento dos egressos, sua atividade profissional e o impacto do curso nessa atividade. Este projeto é fundamental para a dinâmica de aperfeiçoamento do próprio curso.

Há algumas propostas em discussão para a reformulação do curso, buscando melhor definição e articulação do eixo temático e a redução do tempo para um ano para as disciplinas e até mais um semestre para a monografia. Damos importância fundamental à monografia, porque obriga o candidato a parar para refletir e produzir academicamente; pensar, criticar uma realidade e saber escrever sobre ela.

De qualquer forma, nós entendemos que a experiência é muito rica e que buscar a formação do profissional da gestão da educação em nível de pós-graduação se justifica e está se mostrando muito positivo. O curso propicia ao pessoal que está envolvido na prática há dez, quinze anos, às vezes afastado de qualquer atividade acadêmica, de leituras e, sobretudo, da produção acadêmica, um ambiente muito rico para a reflexão sobre sua experiência.

A QUESTÃO DA QUALIDADE: EXIGÊNCIAS PARA A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

Iria Brzezinski^{1*}

INTRODUÇÃO

Para tratar do tema a mim confiado nesse XVII Simpósio Brasileiro de Administração Escolar coloco-me, como professora e pesquisadora, na posição de olhar a questão do preparo dos profissionais da educação e, de modo especial, os movimentos empreendidos pelos educadores para as reformulações curriculares dos cursos que formam o professor. Ponho-me, ainda, como profissional engajada, na posição de defender uma melhor qualificação dos profissionais do magistério e de lutar pela valorização social e econômica destes profissionais. Aliás, esses dois aspectos constituem os compromissos assumidos pela ANFOPE, a qual, na qualidade de presidente, represento.

Assim posicionando-me, assumo a tarefa de, à luz dos princípios defendidos pela ANFOPE, discorrer sobre a Questão da Qualidade, detendo-me nas novas exigências para a formação dos profissionais da educação, dentre os quais inclui o Administrador Escolar.

É oportuno explicitar o que a ANFOPE entende por profissional da educação². Este profissional é aquele que foi preparado para o domínio do trabalho pedagógico e, portanto, domina determinados conhecimentos específicos de seu campo de saber, incorporados no processo de formação inicial e/ou continuada e estabelece relações entre a prática pedagógica e a prática social para satisfazer as necessidades para as quais foi formado.

Para abordar a questão da qualidade como uma das exigências para a formação dos profissionais da educação, devo reportar-me ao discurso, baseado no modismo da qualidade total, discurso que vem penetrando na literatura da administração de empresas e da administração escolar e que carece de ser superado.

1. A QUESTÃO DA QUALIDADE

O conceito de qualidade passou a ter certa ressonância nos discursos, por volta dos anos 80, quando surgiu a expressão "qualidade de vida" no contexto das denúncias dos intelectuais que se investiam contra os resultados da produtividade, efetividade e eficiência cultuados pela sociedade ocidental e

¹ Professora titular da UCG, professora adjunto da UnB e presidente da ANFOPE Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação.

² Ver FREITAS (1991) e BRZEZINSKI (1994-a).

que levaram à deterioração das condições de vida do homem e de seu meio ambiente. Dez anos depois, segundo Paez Urdaneta (1991), "no umbral de uma nova década, tanto as organizações produtivas quanto governamentais manifestam interesse no que lhes (sic) propalam certas designações como Qualidade Total, Gestão de Qualidade e Círculos de Qualidade"(p.29).

No Brasil, a partir de 1990, as designações de qualidade mencionadas vêm se alastrando na área educacional, mediante a divulgação do Programa de "Escola de Qualidade Total", que busca aplicar os princípios empresariais de controle de qualidade no campo pedagógico³. Conforme MACHADO (1994), os paradigmas empresariais do Controle da Qualidade Total sustentam a Escola da Qualidade Total, uma vez que, segundo seus ideólogos, este modelo pode ser transportado para qualquer tipo de organização humana, pois "as normas de regulamentação, os métodos e técnicas recomendados, bem como os argumentos laudatórios para justificar sua importância compõem uma cultura administrativa que nada mais é que uma verdadeira cultura do controle" (p.47).

Nesta linha, pode-se afirmar que o discurso da qualidade encontra-se, hoje, "aprisionado dentro de um campo de significação determinado" - o campo ideológico - e esse discurso passa a fazer parte de uma "intensa utopização da lógica de mercado" (Assmann, 1994:2). Assim, o campo ideológico da Qualidade/ Qualidade Total se inscreve numa determinada concepção de economia de mercado, do tipo neoliberal, que pretende submeter especialmente a educação, a saúde, o emprego e até a satisfação das necessidades elementares do homem a critérios mercadológicos. Segundo esta lógica, conforme anuncia IANNI (1992), a mercadoria adquire cidadania muito antes que o próprio homem, tendo em vista que o mercado sabiamente obedece a lógica da exclusão para os que não têm poder aquisitivo.

Entendo que a questão da qualidade, nos dias atuais, não pode ser analisada fora do contexto mundial, pois compartilho da idéia de ASSMANN (1994) de que a qualidade virou bandeira planetária e se constitui "grito de guerra" (Enguita, 1994:95) por se tratar de uma palavra de ordem mobilizadora.

³. O impacto ocasionado pelos resultados sobre a má qualidade da educação nos Estados Unidos apresentados nos relatórios Nation at Risk e Education e Action for Excellence, de 1983, conduziu as autoridades a desenvolverem ações com foco central na qualidade da educação, o que culminou com a convocação, em março de 1990, da Conferência de Educação para Todos, em Jomtien (Jamaica). O Brasil participou dessa Conferência e assumiu compromissos que constituíram as bases do Plano Decenal de Educação Para Todos, que elegeu a qualidade da educação básica como um dos seus princípios. Ver MEC, Plano decenal de educação para todos, Brasília, MEC, 1993.

Uma rápida visualização do contexto mundial indica que a internacionalização do capital e do trabalho vem ocorrendo há várias décadas, porém foi recrudescida com a queda do muro de Berlim em 1989, quando foram geradas novas condições dessa internacionalização no contexto da globalização da economia⁴. Essas novas condições trazem consigo uma nova linguagem sobre a qualidade que toma dimensões transnacionais que, por sua vez, assumem algumas características do novo contexto mundial. Entre elas, ASSMANN (1994) destaca:

- a redução da importância dos conflitos ideológicos;
- a intensificação da lógica da exclusão para os que não têm poder aquisitivo;
- uma concentração de prioridades na estratégia tecnológica do crescimento econômico;
- uma forte saturação dos mercados para muitos produtos, elevando-se as exigências de qualidade;
- a obediência aos interesses da acumulação do capital;
- a negação de um crescimento econômico que atenda às exigências de um desenvolvimento do qual sejam participantes as minorias sociais;
- as estratégias de crescimento que se direcionam a alvos seletivos e a clientelas especiais, para as quais se planeja o "crescimento econômico" e a "melhoria da qualidade de vida" (p.4);
- o predomínio do capital financeiro especulativo sobre o produtivo;
- o aumento das "massas humanas descartáveis" pelo acirramento dos vetores tecnológicos poupadores de mão de obra;
- a superação do modelo taylorista/fordista de produção.

Na esteira da caracterização do novo contexto mundial, há que se considerar que o Brasil está inserido neste quadro, tendo em vista sua tradicional dependência dos modelos ditados notadamente pelos Estados Unidos. Logo, a modernização necessária ao nosso país é apresentada pelos nossos dirigentes vinculada ao projeto neoliberal de modernização. Para ASSMANN (1994), "a isso confere-se o nome de opção estratégica pela modernização tecnológica" (p.5).

Não são poucos os educadores que vêm afirmando a importância de a modernização tecnológica ser assumida pela sociedade brasileira, pois ela é

⁴. Ver IANNI (1992)

uma realidade. Esses educadores⁵, contudo, se acautelam ao tratar da importância da mudança dos paradigmas das políticas educacionais sob a inspiração neoliberal. Advertem que o neoliberalismo impõe o preparo do trabalhador requerido pela reorganização do setor produtivo sob o ponto-de-vista do capital e anuncia seu peculiar humanismo de atenção ao cliente (como alguém especialmente selecionado e não extensivo a toda população), enquanto que os educadores que se vinculam às teorias críticas da educação, como progressistas, estão interessados em formar um novo homem, no século XXI. Estes educadores representam as forças preocupadas com a efetiva emancipação dos trabalhadores e que defendem a forma mais adequada para a qualificação humana: a universalização da escola básica como direito do cidadão e dever do Estado.

A esta altura, é importante explicitar aqui quais são as exigências para esse novo homem do próximo século e que exigirá profissionais da educação preparados para formá-lo, certamente, de forma diferente da adotada no nosso século.

2. AS EXIGÊNCIAS PARA O HOMEM DA “NOVA” CIVILIZAÇÃO DO SÉCULO XXI

A educação escolar deve estar atenta para atender à sua finalidade precípua de formar cidadãos capazes de enfrentar os desafios postos pela modernização tecnológica sem, contudo, tornarem-se instrumento dos novos padrões de exploração do trabalhador pelo capital. O importante neste momento é a escola saber identificar as diferenças entre os dois projetos, o capitalista e o progressista. Desse modo estarão os profissionais da educação utilizando-se das contradições do sistema capitalista, dentre as quais a educação de qualidade, para atender às necessidades da maioria da população.

Baseando-se nas análises futuristas dos sociólogos neoliberais Alvim e Heidi Toffler (1995), a escola fundamental da virada do século deverá estar apta para formar um homem que se situe na nova civilização com características determinadas pela modernidade tecnológica e definida como sociedade do conhecimento. Logo, o homem a ser formado na escola básica deve conhecer as características da nova economia dessa civilização. São elas:

- desmassificação da produção como exigência das tecnologias flexíveis que tornam a produção cada vez mais personalizada, o que ocasionará uma forte onda de desemprego;

⁵. Entre eles, citam-se IANNI (1992), FRIGOTTO (1994), SILVA (1994), ASSMANN (1994), FIDALGO (1994), MACHADO (1994) e FREITAS (1995).

- miniaturização da escala de operações e de produção, que conduzirá à substituição de grandes grupos de trabalhadores por pequenos grupos cada vez mais especializados;

- valorização das informações, da integração, da administração sofisticada e de novas formas de liderança;

- reengenharia das organizações baseadas em novas formas de gestão, nas quais os processos são valorizados em detrimento da organização piramidal, monolítica e burocrática;

- mudança dos comportamentos nas organizações que estimulam a livre iniciativa dos trabalhadores motivados pela competitividade;

- mudança do fator de produção, que passa a ser o conhecimento e não mais o trabalho, o capital e as matérias-primas;

- valor nas empresas dimensionado pela capacidade de adquirir, produzir, distribuir e aplicar conhecimento;

- infra-estrutura formada pelas vias eletrônicas e o movimento da informação, extremamente veloz;

- educação do trabalhador, muito mais qualificada, exigindo uma maior permanência na escola, pois a educação não formal, materializada por treinamentos rápidos dados no próprio solo da fábrica, está sendo superada.

Tais características evidenciam a revolução tecnológica que se processa neste final de século e que vem exigindo uma educação fundamental capaz de dotar o homem de instrumentos para tornar-se o "alfabetizado flexível" (Toffler, 1995: passim) que reúne em sua bagagem cognoscitiva altamente qualificada a polivalência, a especificidade, a participação, a flexibilidade, a liderança, a cooperação, a comunicação, as capacidades de abstração, de decisão e de trabalho em equipe.

São essas exigências para o novo homem que devem ser consideradas e não se pode negar que elas estão infiltradas de critérios mercadológicos da nova civilização, com os quais os educadores não podem manter um bloqueio comunicativo.

Sem dúvida, esta comunicação deverá ser feita sob o ponto-de-vista de educação para o maior contingente populacional e não sob o ponto-de-vista de educação para as elites.

Um desafio que se coloca neste momento é como formar profissionais que atuando na educação escolar possam responder pela formação de crianças, jovens e adultos qualificando-os para o exercício da cidadania e para atuarem no mercado de trabalho que exige do profissional inteligência, conhecimento, domínio de informações e utilização de modos sofisticados de comunicação pelas vias eletrônicas.

3. AS TENDÊNCIAS/EXIGÊNCIAS NA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO: DA UTOPIA À REALIDADE

As mudanças impostas pela revolução tecnológica ocorrida neste final de século impõem desafios à educação do homem e, em consequência, um novo modo de formar educadores qualificados e capazes de promover uma educação escolar que tenha como centralidade da ação pedagógica o sujeito-razão e o sujeito-subjetivação.

Neste universo de educadores, encontra-se o Administrador Escolar, cuja formação também constitui-se em um grande desafio. O quadro de mudanças requer um Administrador Escolar que possa desenvolver novas formas de gestão escolar, tendo em vista as recentes relações de produção, que provocam outras formas de administração e de organização do trabalho.

Os educadores progressistas defendem que as novas formas de gestão devem ser colegiadas e participativas e devem estar em sintonia com as possibilidades de democratização da sociedade como um todo. Francisco de Oliveira (1992) avança nesta concepção postulando que os processos de gestão necessitam ser democráticos no método, no conteúdo e na forma.

É preciso ter clareza, todavia, de que esses processos democráticos de gestão, embora já bastante estudados pelos teóricos da administração escolar, encontram profundas resistências no sistema educacional marcado pela centralização das relações de poder e de decisões.

É este sistema educacional que propõe políticas para a educação, nas quais existe implícita ou explicitamente a política de formação de professores. Tal política, porém, não é a almejada pelos movimentos de valorização dos profissionais da educação. Estes movimentos defendem uma política que busque condições de a utopia tornar-se realidade, o que significa, de um lado, uma melhor qualificação destes profissionais e sua valorização social e econômica, e de outro lado, uma escola com mecanismos que assegurem o atendimento das reais necessidades das camadas populares que ingressam na escola e que nela devem ser bem sucedidas. É preciso sublinhar que, sob esta perspectiva, a qualidade é traduzida pela igualdade de oportunidades, muito distante da conotação que se quer dar à qualidade como diferença, como distinção.

No tocante à qualificação dos educadores, há entre as vertentes progressistas da educação uma convergência em considerar que o preparo de profissionais para o trabalho pedagógico deve contemplar quatro dimensões:

- dos conteúdos;
- das habilidades didáticas;
- da compreensão da organização do trabalho em geral e nas escolas;

- da dinâmica das relações sociais e pedagógicas.

Em síntese, a formação dos profissionais se consubstancia fundamentalmente na competência científica (conteúdos transmitidos e produzidos), na competência técnica (procedimentos, técnicas e metodologias) e na competência política (relações do indivíduo consigo mesmo, com o grupo, com os segmentos sociais, com o trabalho, com os movimentos sociais, com as associações).

As instituições formadoras, diante das exigências da virada do século já abordadas neste trabalho, procuram reorganizar-se com o objetivo de elevar a qualidade de seus cursos. A qualidade, neste caso, há de implicar, sobretudo, três requisitos:

. competência, pela qual se supera a improvisação, o amadorismo, a mediocridade. Competência consiste na exigência de aplicação do método científico, de uma precisão técnica, de rigor filosófico e de disciplina metodológica;

. criatividade, mediante a participação ativa e inteligente, da imaginação solta, superadora da aprendizagem mecânica.

. criticidade, que consiste na forma de entender o conhecimento como situado num contexto mais amplo e envolvente do que a relação direta sujeito/objeto. Trata-se de qualidade superadora da relação causa e efeito, da alienação e da impregnação ideológica. A "postura crítica impede-nos de cair seja no dogmatismo das verdades absolutas seja no ceticismo vulgar" (Severino, 1991:35).

Esses requisitos, a serem observados por qualquer instituição que pretenda alcançar uma educação para a qualidade, foram definidos pelos educadores que, desde 1980, vêm participando da caminhada do Movimento Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador, hoje transformado em ANFOPE. Nesta trajetória, o movimento assumiu alguns princípios a partir dos quais algumas tendências para a formação de professores vêm se firmando em âmbito nacional.

Como já afirmei neste trabalho, compreendo que o Administrador Escolar faz parte do conjunto dos profissionais da educação. Assim sendo, entendo que as exigências para a sua formação estão explicitadas nas novas tendências dos cursos de preparo do professor, dentre os quais o curso de Pedagogia.

A propósito, dentre as tendências a que se firmou com maior nitidez, a partir 1983, é a de que todo profissional da educação tem a docência como base de sua identidade profissional. A docência, portanto, é a base comum de formação do educador, tendência que se impõe não só aos cursos de Licenciatura, mas também, ao de Pedagogia.

Na verdade, com esta tendência pretende-se, por um lado, eliminar a histórica dicotomia entre bacharelado e licenciatura, já que todo professor é um pesquisador e por outro, suprimir a dualidade docente x especialista no curso de Pedagogia.

Sendo assim, a formação do Administrador Escolar, que implica o aprofundamento de uma área específica do saber pedagógico, seja em nível de graduação, como formação inicial, seja em nível de pós-graduação, como educação continuada, requer como exigência, sob o ponto de vista da ANFOPE, inicialmente a formação para a docência.

Outra tendência que se configurou na organização curricular dos cursos de formação dos profissionais da educação foi a adoção de uma base comum nacional, apesar das dificuldades enfrentadas pelo Movimento Nacional para desenvolver uma produção coletiva que diminuísse a imprecisão do temo.

De início, a base comum nacional surge como resistência do movimento ao currículo mínimo fixado pelo CFE e a negação da idéia de um elenco de disciplinas que poderia vir restringir essa base a um rol de disciplinas que se agrupariam num núcleo comum de conhecimentos básicos para a formação do educador. O complicado trajeto percorrido pelos educadores para chegar a uma certa clareza sobre a base comum nacional conduziu o movimento a interpretá-la sob os mais variados ângulos. Em um momento a base comum nacional é concepção, em outros, torna-se princípio, diretriz, dimensões, linhas de ação e eixos curriculares e, sob o ponto-de-vista político, deve ser entendida como instrumento de luta contra a degradação social e econômica da profissão.

No presente momento, existe uma forte tendência de concretizar a base comum em eixos curriculares. Essa tendência tomou maior expressão a partir das discussões no V Encontro Nacional (1990) que privilegiou o tratamento do assunto, ao se definir como temática do encontro a "Base Comum Nacional e Questões Relativas à LDB".

Ao propor a base comum, o Movimento Nacional, na verdade, buscava sensibilizar os educadores para a co-responsabilidade de todas as Licenciaturas (inclui-se o curso de Pedagogia) na formação do educador e confirmar a premissa de que a formação do educador compete, com a mesma intensidade, aos Institutos de "Conteúdos Específicos" e à Faculdade de Educação.

De acordo com a decisão do V Encontro Nacional, a base comum nacional deveria ser entendida, como "núcleo essencial da formação do profissional da educação" (CONARCFE, 1990:6). A base comum teria como função servir de "ponto de referência para a articulação curricular de cada instituição formadora do profissional da educação" (CONARCFE, 1990:6). A

concretização dessa base dar-se-ia por meio de eixos curriculares definidos pela instituição formadora. Estaria assim assegurada a flexibilidade na organização curricular. Alguns eixos curriculares foram, então, firmados no decorrer do V e do VI Encontros Nacionais, realizados respectivamente em 1990 e 1992, após diversas sugestões apresentadas.

A partir de minha interpretação, que se identifica parcialmente com a contribuição de FREITAS (1992), apresento alguns eixos curriculares que poderão iluminar o currículo de cada curso, uma vez que devem ser respeitadas as especificidades de cada instância formadora. São eles:

. trabalho, entendido como a forma pela qual se dá a produção do conhecimento no interior dos cursos. Esta produção nega a mera justaposição da teoria e da prática em uma grade curricular. Desse modo, a ênfase deve ser dada ao trabalho pedagógico e à pesquisa;

. teoria e prática, eixo entendido como o núcleo articulador da formação do profissional da educação. Este eixo curricular deve possibilitar a superação da falsa polarização entre teoria e prática, polarização que conduz a uma visão limitada de ensino e de produção do conhecimento. Segundo YOUNG (1990) a formação de professores, centrada em atividades essencialmente práticas, baseadas em "habilidades" e "competências", pode ser obtida pela experiência. A consistente formação do professor, no entanto, exige o domínio da teoria que dá sentido à prática. YOUNG sustenta que a teoria como elemento de reflexão da prática e esta prática como interrogadora da teoria fazem parte de toda experiência bem sucedida de formação de professores (p.18). Tal práxis educacional, sem dúvida, possibilita ultrapassar a atrofia dos fundamentos teóricos e a hipertrofia da técnica, as quais, no Brasil, são características marcantes dos currículos de formação do professor;

. compromisso social. É o eixo curricular que deve expressar a responsabilidade social da escola com a maioria da população, garantindo-lhe o ingresso e o sucesso escolar. Desse modo, são conquistadas as condições de exercício da cidadania à população que busca a escola;

. gestão democrática, com a qual se procura superar a administração enquanto técnica, que esteve tão em evidência na década de 70, sobretudo com a apologia de autores estrangeiros que propunham a redenção da escola brasileira mediante a importação da administração tecnicamente correta. A gestão democrática trata de formas de participação que evitam a concentração do poder e democratizam as relações entre o sistema educacional, a instituição, os profissionais, os alunos e a comunidade;

. interdisciplinaridade. É o eixo curricular que deve superar a fragmentação e o "etapismo" do currículo. A este eixo agrega-se o trabalho coletivo que deve garantir a interrelação entre as áreas do saber, respeitada a especificidade de cada área.

4. AS TENDÊNCIAS SE EXPRESSAM NAS EXPERIÊNCIAS DAS IES

Das experiências feitas pelas IES que implantaram a base comum nacional através de eixos curriculares ressaltou a do curso de Pedagogia da Universidade de Ijuí e a da Universidade Federal Fluminense, conveniada com a Prefeitura Municipal de Angra dos Reis.

A primeira adota a concepção de Pedagogia como ciência que possui estatuto epistemológico próprio e se constrói no trabalho coletivo dos educadores. A concepção de Pedagogia como ciência unitária constituiu-se o eixo articulador da proposta curricular. Nesta perspectiva, as linhas e eixos temáticos definidos por esta Universidade são: a construção do conhecimento, educação e sociedade, a escola, construção da cidadania, a condução democrática da atuação educativa, projeto político-pedagógico. Nesta proposta, cada semestre funciona como uma unidade básica do ensino e as linhas e eixos temáticos são definidos à medida que a produção de conhecimento surge das ações dos professores e alunos durante a programação dos cursos e se redefinem pela reflexão e ação do Colegiado do curso⁶.

A proposta do curso de Pedagogia de Angra dos Reis (UFF), por sua vez, assenta-se na concepção do conhecimento como prático, social e histórico, o que significa assumir que o conhecimento não é dado ou acabado, ele se constrói na relação entre os homens, portanto, é provisório. Nesta proposta, ganha relevo um aglutinador curricular que é o Núcleo de Estudos e Atividades Pedagógicas - NEAP. Em Angra dos Reis o parâmetro para a avaliação do curso é o cumprimento do NEAP e não do semestre letivo. Os eixos curriculares da base comum nacional são: relação teoria/prática, fundamentação teórica, compromisso social e democratização da escola e dos conteúdos, trabalho coletivo e interdisciplinar, e escola e individualidade⁷.

As tendências da formação do pedagogo nas Universidades Federais e nas Universidades Estaduais Paulistas são constatadas em dados colhidos por mim em uma recente pesquisa (1994) envolvendo 25 Universidades Públicas que realizaram, a partir de 1985, reformulações curriculares em seus cursos de Pedagogia. A pesquisa alcançou os seguintes resultados:

- 65% oferecem a formação para as séries iniciais de escolarização como obrigatória;

- 65% oferecem, como obrigatória, a formação para a modalidade Normal (disciplinas pedagógicas da habilitação Magistério em nível de 2º grau);

⁶. Cf. MARQUES (1992).

⁷. Cf. ALVES E GARCIA (1992)

- 65% formam supervisores escolares;
- 60% formam orientadores educacionais;
- 50% formam administradores escolares;
- 20% oferecem a habilitação Pré- Escola;
- 10% oferecem a habilitação Ensino Especial;
- 10% formam Inspetores Escolares;
- 03% oferecem a habilitação Alfabetização de Adultos;

A maior freqüência, em nível de pós-graduação lato sensu, foi nos cursos de Administração Escolar e Alfabetização.

Comparando-se os índices que demonstram a freqüência dos cursos de formação dos especialistas na graduação, observa-se que há uma maior tendência para se transferir a formação do Administrador Escolar para o nível de pós-graduação lato sensu.

Neste sentido, é exemplar a experiência de formação continuada feita pela Faculdade de Educação da UnB que passou a formar Administradores Escolares somente em curso de pós-graduação lato sensu, exigindo, como condição de ingresso, licenciatura plena, dois anos de exercício em sistemas escolares e aprovação em seleção. A UnB não mais habilita Administradores Escolares no curso de Pedagogia.

O resultado da pesquisa mencionada anteriormente serve também para demonstrar as tendências que são consideradas como avanço pelos educadores que se articulam no Movimento Nacional.

Uma é a tendência de a base da identidade do Pedagogo ser a docência. Assim, a base comum de formação do Pedagogo é a docência e não mais a habilitação (Orientação Educacional, Supervisão Escolar, Administração Escolar e Inspeção Escolar).

Outra tendência que se consolida é a de formar no curso de Pedagogia o professor para as séries iniciais em nível superior. Permanece, também, nas IES a formação do professor das disciplinas pedagógicas da modalidade Normal. Com essas tendências convivem a de formar os especialistas (habilitações fundamentais) na graduação e as novas como, por exemplo, Ensino Especial e Pré-Escola.

Consoante as tendências firmadas pelas experiências de reformulações curriculares a identidade do pedagogo reside na docência, ou seja, o pedagogo antes de tudo é um professor que poderá buscar diferentes formas de especializar-se, tanto na graduação como na pós-graduação, fazendo valer seu direito profissional de aperfeiçoar-se através da educação continuada.

No momento atual, não se pode perder de vista a tramitação do substitutivo de LDB da Educação Nacional no Senado Federal de autoria de Darcy Ribeiro, que segundo imposições regimentais daquela casa legislativa passou a ter preferência sobre o anteprojeto elaborado pelos educadores engajados no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública.

O substitutivo Darcy Ribeiro não faz referência à formação do Administrador Escolar, portanto, conclui-se que não há exigências para sua formação, embora RIBEIRO (1995) não deixe de registrar a preocupação com a administração das escolas em todos os níveis. Já o Substitutivo Cid Sabóia de Carvalho (anteprojeto assumido pelo Fórum) propunha a formação do Administrador Escolar no curso de Pedagogia, bem como a sua formação em curso de pós-graduação na Faculdade de Educação ou similar, ficando a escolha de nível a critério da instituição formadora.

A defesa da formação do Administrador Escolar vem sendo assumida pela ANFOPE na forma expressa no Substitutivo Cid Sabóia, visto que representa a aspiração daqueles que se envolveram tanto na elaboração quanto na tramitação do primeiro anteprojeto de LDB na Câmara Federal.

Por iniciativa de nossa associação, foi proposta uma emenda ao Substitutivo Darcy Ribeiro a ser apreciada pelas Comissões de Educação e Justiça do Senado. Esta emenda, para manter coerência com as posições assumidas no projeto da Câmara Federal, contempla o preparo dos especialistas, dentre os quais o Administrador Escolar, prevendo sua formação em cursos de graduação ou pós-graduação, tal como prescrevia o Substitutivo Cid Sabóia. Caso seja aceita a emenda deverá ser incluída, entre outras também aceitas, no Relatório do próprio RIBEIRO⁸, a ser votado, em segundo turno, no Plenário do Senado Federal.

Para concluir quero evidenciar algumas certezas. Existe ainda um grande caminho a ser percorrido para transformar em realidade as exigências da formação do Administrador Escolar. Há necessidade, também, de colocar em ação os discursos vigentes sobre a gestão participativa e colegiada.

Para além do discurso acerca da sociedade do conhecimento e da qualidade total dos que reeditam a teoria do capital humano sob a versão "modernizante" do neoliberalismo, mobilizam-se os educadores que lutam pela sua profissionalização e buscam em sua trajetória conquistar a cidadania para todos os brasileiros, como tarefa já assumida pelas associações de classe, científicas, sindicais e estudantis que acreditam que as idéias e ações movem o mundo.

⁸. O Senador Darcy Ribeiro, autor do substitutivo, é também o Relator do anteprojeto de LDB na Comissão de Educação do Senado Federal.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Nilda e GARCIA, Regina Leite. A construção do conhecimento e o currículo dos cursos de formação de professores na vivência de um processo. In: Nilda Alves (org.). Formação de professores. Pensar e fazer. São Paulo, Cortez, 1992:73-88.
- ASSMANN, Hugo. Pedagogia da qualidade em debate. Águas de São Pedro, III Congresso Paulista sobre a Formação de Professores, 1994. Mimeo.
- BRZEZINSKI, Iria. A formação do profissionais da escola. In: REVISTA ANDE, São Paulo, Cortez/ANDE, XIII (20):21-29, 1994-a.
- _____. Pedagogia, Pedagogos e Formação de Professores: Busca e Movimento. São Paulo, USP, 1994-b. Tese de doutorado.
- CONARCFE. Documento final do III Encontro Nacional. Brasília, 1988. Mimeo.
- _____. Coletânea. Campinas, 1991. Mimeo.
- FIDALGO, Fernando S. Gerência da qualidade total na educação: a privatização do público. In: FIDALGO, Fernando S. e MACHADO, Lucília Regina de Souza (org.). Controle da Qualidade Total: uma nova pedagogia do capital. Belo Horizonte, Movimento de Cultura Marxista, 1994:63-78.
- FONSECA, Dirce Mendes da. (org.). Administração educacional: um compromisso democrático. Campinas, Papirus, 1994.
- FREITAS, Luiz Carlos de. Formação do educador. BOLETIM ANFOPE, Campinas, ANFOPE I (1):12-21, 1991.
- _____. Conseguiremos escapar ao tecnicismo? In: Escola Básica. Campinas, 1992:147-157. (Coletânea CBE).
- _____. Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática. Campinas, Papirus, 1995.
- FRIGOTO, Gaudêncio. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: SILVA, Tomaz T. da e GENTILLI, Pablo (org.). Neoliberalismo, qualidade total e educação. Petrópolis, Vozes, 1994: 33-94.
- IANNI, Octavio. Sociedade global. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1992.
- LDB. Anteprojeto de LDB nº101/93. Brasília, Gráfica do Senado Federal, 1993.
- MACHADO, Lucília Regina de Sousa. Forjando a cultura do controle pela cooptação dos trabalhadores. In: FIDALGO, Fernando S. e MACHADO, Lucília Regina de Sousa (org.). Controle da Qualidade Total: uma nova pedagogia do capital. Belo Horizonte, Movimento de Cultura Marxista, 1994:42-52.
- MARQUES, Mário Osório. A formação do profissional da educação. Ijuí, Unijuí, 1992.

- MEC. Plano decenal de educação para todos. Brasília, MEC, 1993.
- OLIVEIRA, Francisco de. Collor: a falsificação da ira. Rio de Janeiro, 1992.
- PAEZ URDANETA, Israel. Modernización e integración. UNESCO/CRESALC, Caracas, 1991.
- PRAIS, Maria de Lourdes Melo. Administração colegiada na escola pública. Campinas, Papirus, 1990.
- RIBEIRO, Darcy. Anteprojeto de LDB no Senado Federal, nº 67/92. Quarta versão. Brasília, Gráfica do Senado Federal, 1995.
- SEVERINO, Antonio Joaquim. A formação profissional do educador: pressupostos filosóficos e implicações curriculares. ANDE, São Paulo, 10(18):24-40, 1991.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. A "nova" direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: SILVA, Tomaz T. da e GENTILLI, Pablo (org). Neoliberalismo, qualidade total e educação. Petrópolis, Vozes, 1994: 9-29.
- TOFFLER, Alvim e TOFFLER, Heidi. Criando uma nova civilização: a política da terceira onda. Rio de Janeiro, Record, 1995.
- YOUNG, Michel. Bridging the theory/practice divide: an old problem in a new context. In: Educational and Child Psychology. Londres, 7(3):1990.