



FACULDADE RATIO
ESPECIALIZAÇÃO EM PEDAGOGIA NAS ORGANIZAÇÕES

MARIA EDNA NOGUEIRA

APRENDER PARA COMPETIR:
UM NOVO MODELO DE GESTÃO ESCOLAR DE RESULTADOS

FORTALEZA

2015

MARIA EDNA NOGUEIRA

APRENDER PARA COMPETIR:
FORMAÇÃO DE GESTORES PARA UMA ESCOLA DE RESULTADOS

Pesquisa conclusão em *Lato-Sensu* da Faculdade Ratio, apresentada como pré-requisito para obtenção do título de Especialista em Pedagogia nas Organizações.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Lucili Grangeiro

FORTALEZA

2015

MARIA EDNA NOGUEIRA

APRENDER PARA COMPETIR:
FORMAÇÃO DE GESTORES PARA UMA ESCOLA DE RESULTADOS

Pesquisa conclusão em *Lato-Sensu* da Faculdade Ratio, apresentada como pré-requisito para obtenção do título de Especialista em Pedagogia nas Organizações.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Lucili Grangeiro

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Lucili Grangeiro (Orientadora)
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Prof^a. Roberta Maria de Albuquerque Sá
Faculdade Ratio

Prof^a. M^a. Rose Mary Palmeira da Silva
Uniamericas

“Ora, como os homens não podem engendrar novas forças, mas somente unir e orientar as já existentes, não têm eles outros meios de conservar-se senão formando, por agregação, um conjunto de forças, que possam sobrepujar a resistência, impelindo-as para um só móvel, levando-as a operar em concerto. Essa soma de forças só pode nascer do concurso de muitos; sendo porém a força e a liberdade de cada indivíduo os instrumentos primordiais de sua conservação...”

(Rousseau, O Contrato Social)

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela dádiva da vida.

Ao meu esposo Bruno Marques pelo apoio constante em todos os momentos, pelos longos debates e seus frutos, e por compartilhar comigo as conquistas e angústias das mudanças que esse ano nos trouxe tanto na vida profissional como pessoal.

À minha pequena Ana Liz, que preencheu minha vida com mais amor e luz, assim como me ensina diariamente o significado do Amor.

À minha mãe, por me ensinar que perseverança, esperança e fé são valores inestimáveis.

Aos meus irmãos, que me apoiaram e me apoiarão em todos os meus projetos. Especialmente a Helena, pois além de irmã é amiga e minha mãe de coração.

Aos meus queridos amigos: Gislania Freitas, Celeste Cordeiro, Odilon e Marcelo Castro, não apenas pelos debates, mas pelo difícil papel do reencantamento em busca de novos saberes, assim como pelas orientações, carinho, apoio e paciência.

Aos meus mestres, Alexandre Guerra, Socorro Malaquias, Roberta Albuquerque pelo prazer de confrontar ideias.

À professora e orientadora Lucili Granjeiro pela resiliência incentivo, mesmo diante das adversidades.

A todos os meus entrevistados, em especial João Paulo Nogueira e Marcio Roque, que dispuseram de seu precioso tempo e fizeram da pesquisa de campo um momento agradável.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	7
2 AS ORGANIZAÇÕES E O MUNDO MODERNO	10
3 APRENDER PARA COMPETIR: A APRENDIZAGEM COMO SUPERAÇÃO	14
3.1 Um breve histórico da aprendizagem	14
3.2 Pedagogia no Brasil	18
3.3 Aprender para competir? A educação no mundo globalizado	22
4 O PÚBLICO E O PRIVADO: NEGÓCIO FECHADO?	25
4.1 Escola Pública de Resultados	27
5 EDUCAÇÃO PÚBLICA NO ESTADO DO CEARÁ: NOVOS DIÁLOGOS, NOVOS CAMINHOS	31
5.1 Gestão de Resultados no Ceará	33
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	40
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	44

1 INTRODUÇÃO

Os acontecimentos que originaram essa pesquisa se deram durante a realização de um “curso – simulação” de formação de gestores, promovido e coordenado pela Coordenadoria de Desenvolvimento da Educação/Célula de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem (CREDE 01/ CEDEA 01), no mês de agosto de 2014. A proposta desta pesquisa se apresentou de forma espontânea, com o convite para participar dessa formação direcionada aos gestores.

Logo no início da simulação, durante os questionamentos e aplicação das oficinas pelas quais os gestores passariam, surgiu a pergunta norteadora. Quando as facilitadoras que desenvolveram a função de “Articuladoras de Gestão” da formação solicitaram que nos imaginássemos na situação de um gestor e fizéssemos uma avaliação através do instrumental chamado “FOFA” (Força, Oportunidades, Fraquezas e Ameaças), que é bastante comum e uma ferramenta de análise situacional considerada “antiga” dentro das organizações privadas nas suas avaliações de objetivos e metas, para a construção de um possível plano de ação para corrigir possíveis distorções nos resultados esperados.

Contudo, diante da reação dos presentes (com função de acompanhamento gerencial das escolas e gestores - superintendentes), foi possível perceber que estes desconheciam o instrumental, já que avaliar ações, projetos e a políticas de resultados não é uma prática habitual dentro das organizações públicas, tão pouco no setor da Educação e, assim, todos trataram a ferramenta apresentada como algo inovador. Observando a reação dos participantes da simulação e relembando algumas situações vivenciadas pelos gestores na escola, abriram-se as possibilidades apresentadas pela proposta do objeto, pois a formação de gestores tem como foco um desenvolvimento da gestão de resultados e a avaliação dos indicadores.

Avaliar segue sendo o nó górdio da educação. Mensurar os sucessos e os fracassos escolares é um desafio para professores, gestores e para o poder público, que se ampara em dados quantitativos para pensar políticas públicas eficazes com o intuito de mitigar as desigualdades sociais, favorecer o aprendizado e garantir que as crianças e adolescentes passem pelo processo educativo na faixa etária correta. Que abordagens podem ser utilizadas? Qual a mais eficiente? Diante dos novos desafios sociais, o poder público tem se aproximado da iniciativa privada e,

utilizando seus instrumentais avaliativos, pensa novas formas de gerir a educação pública. Contudo, será essa a saída?

O processo avaliativo é algo conflituoso, perpassa as mais diversas emoções, já que na vida social somos avaliados em todos os âmbitos, como na família, nos grupos de amigos, e ainda temos as avaliações institucionalizadas. A avaliação escolar se apresenta como o principal elemento a conferir legitimidade ao processo de aprendizagem. Mas, como aferir os diversos talentos dos discentes? A instituição escolar continua sendo um dos pilares da sociedade, mas seus contornos estão sofrendo transformações. Pensar novas formas pedagógicas de intervenção bem como formas de avaliação é necessário para que a escola continue desenvolvendo sua função social, qual seja, a transmissão de conteúdos disciplinares e, principalmente, dos valores sociais culturais compartilhados por nossa sociedade.

Na pesquisa foi adotada a metodologia qualitativa, cuja fonte primária foi o material pedagógico específico da formação de gestores escolares trabalhados pela Célula de gestão da CREDE 01. Teve como fontes secundárias os relatos das experiências dos gestores escolares de sete escolas, sendo quatro situadas no município de Maracanaú, duas no município de Pacatuba e uma no município de Aquiraz. Todas as escolas são coordenadas pela CREDE 01 Maracanaú e seus gestores participaram desse processo de formação. Ao final, os gestores expuseram as vicissitudes gerenciais dessa vivência pós-formação e discutiram as possibilidades de aplicação dos novos conceitos gerenciais e as possíveis transformações no ambiente da organização escolar.

Sendo assim, este trabalho tem como objetivo observar a Gestão Democrática de Resultados no plano teórico, dialogando com sua institucionalização e sua aplicabilidade nas escolas públicas do Estado do Ceará, tendo como foco os Gestores Escolares da CREDE 01, em Maracanaú. Qual a aceitação dessas novas vertentes? Como está sendo a sua utilização e replicado no cotidiano da gestão na escola? Essas são as problemáticas norteadoras da pesquisa.

No primeiro capítulo, faremos uma breve explanação acerca das organizações no mundo moderno. A sociedade capitalista enseja novas relações sociais tendo por base as novas relações de produção, forjada no salário, no lucro e na exploração do trabalho (MARX & ENGELS, 1989). A sociedade torna-se cada vez mais complexa, e os indivíduos passam a desempenhar papéis sociais cada vez

mais delimitados, em par com a nova divisão social do trabalho. Fraciona-se os saberes, o processo produtivo e, em última instância, a própria vida, que passa a ser ditada pelo ritmo da produção fabril e do relógio.

Em seguida, no segundo capítulo, trataremos o conceito de Pedagogia e sua trajetória até o reconhecimento dentro das organizações como peça fundamental no desenvolvimento do aperfeiçoamento do material humano em todos os setores produtivos. Esse panorama da “evolução” do processo educativo é importante para percebermos a função social das instituições de ensino na Modernidade. Nesse ponto, dialogaremos com estudiosos brasileiros como Aranha (2006), Piletti e Piletti (1994) e Saviani (2008) para pensar a Pedagogia como ciência que se dedica a compreensão do processo de ensino e aprendizagem, e a Educação no Brasil, assim como a necessidade de pedagogos para coordenar projetos de aperfeiçoamento dentro das empresas.

No terceiro capítulo, discutiremos as peculiaridades existentes nas esferas pública e privada, uma vez que, como delineia Norberto Bobbio (1987), quando uma esfera se fortalece a outra enfraquece. Apresentando alguns conceitos da Administração, traçaremos um paralelo Estado Burocrático, tal como trabalhado por Max Weber, para chegarmos a ideia de Gestão Democrática de Resultados. No quarto e último capítulo, trataremos os elementos que apresentam os dados da pesquisa *in loco*, elucidando as interfaces das ideias neoliberais de uma Gestão por Resultados e a hierarquia piramidal de um Estado centralizador de ações.

As observações aqui apresentadas partem da análise de um o olhar externo ao processo de formação, para melhoria dos gestores da escola pública, dentro de um fazer mais eficiente e eficaz que é defendido como modelo necessário para o bom andamento da escola pública. Dessa forma, tem por objetivo promover reflexões sobre o fazer da escola e a busca desta “fusão” empresarial e pedagógica, procurando alcançar as metas e ao mesmo tempo concretizar o que a escola propõe como seu papel social, que é a efetiva aprendizagem.

2 AS ORGANIZAÇÕES E O MUNDO MODERNO

As sociedades modernas diferenciam-se das formações sociais anteriores pela complexidade das relações sociais desenvolvidas dentro do sistema capitalista, no qual as relações trabalhistas centram-se na exploração do trabalhador que recebe um salário em troca de sua força de trabalho (WALLERSTEIN, 2001). As relações assalariadas acabam por aprofundar assimetrias sociais e estabelecer uma estrutura social hierárquica embasada no poder econômico e no local que o indivíduo ocupa na cadeia produtiva.

Em par com isso, o desenvolvimento das ciências e o avanço das tecnologias promoveu a fragmentação dos saberes e do trabalho, melhor dizendo, da produção de produtos, logo transformados em mercadorias. Tal realidade ancora-se na polarização entre trabalho produtivo e trabalho improdutivo, o que acaba por definir os papéis sociais atribuídos a homens e mulheres no processo produtivo.

A diferenciação entre tipos de trabalho se ancorou na criação de papéis específicos a eles vinculados. O trabalho produtivo (assalariado) se tornou tarefa principalmente do homem/pai adulto e secundariamente de outros homens adultos mais jovens. O trabalho não produtivo (de subsistência) se tornou tarefa principalmente da mulher/mãe adulta e secundariamente de outras mulheres, além de crianças e idosos (WALLERSTEIN, 2001, p. 23).

O desenvolvimento do Estado nacional, dentro de uma estrutura capitalista especializada e fragmentada na produção, tende a tornar cada vez mais complexas as atividades diárias dos indivíduos. Em períodos históricos anteriores, quase todas as atividades humanas eram realizadas no âmbito doméstico, por iniciativa de particulares. Desde o nascimento dos filhos até a produção da alimentação e vestuário, as atividades estavam diretamente ligadas à casa, à família. Com a Modernidade, a teia de relações torna-se cada vez mais extensa e surgem organizações para dar conta de todos os aspectos da vida dos indivíduos. Hospitais, escolas, empresas, segmentos do próprio Estado, passam a ser pensados e concebidos dentro dos moldes organizacionais.

As organizações têm como características a hierarquia funcional, linhas impessoais de relações e papéis sociais bem definidos para o bom funcionamento das atividades que visam alcançar um fim estabelecido previamente. Dessa forma, as decisões que anteriormente eram tomadas no “aconchego do lar”, passam para a

esfera das relações públicas pautadas em critérios universais e leis gerais. Surge a figura do especialista capaz de resolver as novas demandas da sociedade. Como sublinha o sociólogo britânico Anthony Giddens,

(...) As organizações muitas vezes têm o efeito de tirar as coisas das nossas mãos e colocá-las sob o controle dos funcionários ou especialistas sobre os quais temos pouca influência. (...). Enquanto fonte de poder social, as organizações têm a capacidade de submeter os indivíduos a ordens a que eles podem ser impotentes para resistir. (GIDDENS, 2005, p. 284)

Max Weber (1974) afirma que as organizações tendem a ser burocráticas por natureza, e apresenta três características fundamentais das organizações modernas: primeiro, o controle de informações e o registro das regras de funcionamento; segundo, organização interna profundamente hierárquica; por último, aponta a conexão entre as organizações modernas e os processos democráticos da sociedade. Assim, para ele, a burocracia era elemento central do processo de racionalização pelo qual passaram as sociedades modernas. Sua análise privilegia as relações formais dentro das organizações e sobre as características da moderna burocracia fundada na impessoalidade.

(...) A peculiaridade da cultura moderna, e especificamente de sua base técnica e econômica, exige essa “calculabilidade” de resultados. (...). Sua natureza específica, bem recebida pelo capitalismo, desenvolve-se mais perfeitamente na medida em que a burocracia é “desumanizada”, na medida em que consegue eliminar dos negócios oficiais o amor, o ódio, e todos os elementos pessoais, irracionais e emocionais que fogem ao cálculo. É essa a natureza da burocracia, louvada como sua virtude especial (WEBER, 1974, p. 251).

Nesse processo constante de racionalização da conduta diária, os indivíduos deixam de lado os aspectos místicos e as explicações mágicas sobre o funcionamento do mundo. Agora, tomam suas decisões tendo objetivos claros e traçando as melhores estratégias para conseguir o fim almejado. Dessa forma, a burocracia surge como uma resposta à complexidade das relações cotidianas cada vez mais racionalizadas.

(...) a autoridade burocrática é a única forma de lidar com as exigências administrativas dos sistemas sociais em larga escala. À medida que as tarefas ganharam maior complexidade, foi necessário o avanço dos sistemas de controle e de gerenciamento para lidar com elas, a burocracia surgiu com uma resposta altamente eficiente para essas necessidades (GIDDENS, 2005, p. 285).

Apesar de sua existência cotidiana e sua relação com as condutas individuais, quando se fala ou se pensa em organização, pode-se levar por diversas divagações. Poderíamos começar com o conceito mais amplamente difundido, que seria um agrupamento de duas ou mais pessoas que fazem concessões para atingir objetivos relacionados a uma determinada ordem. Historicamente falando, a ideia de organização pode nos reportar a um período longínquo, desde o início da história humana, com o surgimento dos primeiros agrupamentos humanos sedentários e a divisão social do trabalho, que veio junto com o domínio das técnicas de agricultura, cultivo do solo e criação de animais. Nas diversas civilizações antigas, como a egípcia, grega, romana, os burocratas chineses e nas grandes civilizações extintas, podemos perceber uma sofisticada organização do trabalho visando a um fim previsto.

Entretanto, nosso foco são as organizações surgidas e desenvolvidas nas sociedades modernas, cujas instituições sociais o Estado e o capital econômico moldaram até aos dias atuais. Segundo Weber, “a burocracia oferece as atitudes exigidas pelo aparato externo da cultura moderna, na combinação mais favorável” (1974, p. 251).

Devido às mudanças sociais ocorridas na modernidade, foi exigida uma nova roupagem para as organizações, que deveriam ter em suas estruturas os princípios de eficiência, economia de tempo e de recurso, além de gestão de pessoal para a realização de atividades previamente programadas e estabelecidas. A “invenção” da escrita, os avanços e desenvolvimento econômico e tecnológico que vieram na esteira do capitalismo, bem como a complexidade das atividades econômicas, políticas e sociais correlatas, fazem do mundo organizacional moderno e da burocracia por ele engendrada um momento histórico de grande interesse.

A organização do Estado, assim como das empresas privadas, com declarados fins lucrativos, passam a estruturar suas atividades mediante o processo de racionalização e burocratização das relações sociais. Forma-se, então, um novo sistema de produção e organização social do trabalho, através de uma racionalização, sistematização e moralização dos processos administrativos das organizações, seguindo uma rigorosa hierarquia. Nas palavras de Weber:

A burocratização oferece, acima de tudo, a possibilidade ótima de colocar-se em prática o princípio de especialização das funções administrativas, de acordo com as considerações exclusivamente objetivas. Tarefas individuais

são atribuídas a funcionários que tem treinamento especializado e que, pela prática constante, aprendem cada vez mais. O cumprimento “objetivo” das tarefas significa, primordialmente, um cumprimento de tarefas segundo regras calculáveis e “sem relação com pessoas” (*Id., ibid.*, p. 250).

A organização burocrática veio dar suporte à sociedade no seu processo de industrialização e fortalecimento capitalista, pois traria para o Estado e relações comerciais a ideia de impessoalidade, moralidade, fragmentação do trabalho, funções hierarquizadas de acordo com os graus de conhecimento e institucionalização de práticas. Todas essas ideias se coadunam com o objetivo final do sistema capitalista: a obtenção de lucro e a diminuição dos custos da produção. Esse modelo se tornava necessário para as organizações capitalistas devido à sua grande complexidade, na qual a dominação racional-legal traria para as práticas das organizações um aporte teórico-instrumental necessário para o desenvolvimento das novas práticas econômicas.

Como pensar, então, as organizações contemporâneas? Como pensar as instituições de ensino a partir dos moldes organizacionais? É possível atrelar as ideias de eficiência e maximização de resultado à esfera educativa? Cumpre destacar o momento histórico singular que vivenciamos no alvorecer do século XXI. As novas demandas do mercado de trabalho, a precarização das relações trabalhistas, as constantes inovações tecnológicas vinculadas ao desenvolvimento produtivo nos faz pensar sobre o papel do homem no “mundo de coisas”. E, principalmente, qual o papel da escola em meio às incertezas acerca do futuro, seja na esfera produtiva ou mesmo acadêmica, na vida dos jovens? Pode a escola ser promotora de uma visão de mundo mais justa e equânime? O que é possível fazer para transformar a realidade social excludente?

No próximo capítulo, trataremos uma breve descrição dos distintos processos de aprendizagem social pelas quais o homem passou em sociedade. Apesar de sucinta, tal explanação serve ao propósito a que foi pensado: mostrar a centralidade dos processos educativos e de aprendizagem para a incorporação do homem ao meio social, bem como de sua superação. Diante disso, surgem mais duas indagações: a educação formal serve como mero mecanismo de socialização ou pode e deve ser utilizado como instrumento de emancipação? As propostas de gerenciamento das organizações privadas servem a que modelo?

3 APRENDER PARA COMPETIR: A APRENDIZAGEM COMO SUPERAÇÃO

Neste capítulo, faremos um breve histórico sobre o processo de ensino e aprendizagem desenvolvido pelo homem social, assim como o surgimento do pedagogo, seu conceito inicial, perpassando a Pedagogia no Brasil e concluindo com a atuação do Pedagogo dentro das organizações – ou seja, externo ao ambiente de aprendizagem “naturalizado” que é a escola –, o seu papel dentro dessa nova vertente da “sociedade do conhecimento” e das exigências do mundo capitalista globalizado.

3.1 Um breve histórico da aprendizagem

Muitas vezes confundidos como sinônimos, educação e ensino são conceitos diferentes, mesmo que se complementem em alguns pontos, têm marcas próprias e uma explicação mais aprofundada é necessária para uma melhor compreensão dos processos pedagógicos e do trabalho ora apresentado.

A educação como dialética do ensino e aprendizagem, faz parte do homem, intuitivamente, dentro do seu processo evolutivo. Desde a “Era do Fogo” até o homem social pós-moderno, o ato de aprender e ensinar os conhecimentos aprendidos e acumulados faz parte do “ser humano”, sendo o diferencial cultural que nos distancia dos demais animais. Contudo, esse processo nem sempre é direcionado às novas gerações por atos conscientes. Ritos, símbolos, sentidos e experiências são partes integrantes de uma bagagem cultural que os seres humanos, organizados em sociedades rudimentares ou complexas, vem transmitindo aos seus descendentes (CHAUÍ, 2000).

Nas sociedades primitivas, o saber era difuso e a pré-disposição do que se precisava aprender estava muito mais ligado a uma divisão espaço-gênero do trabalho do que a uma relação de poder, posto que a realização positiva das tarefas era benéfica para o coletivo e não fator de manutenção do bem-estar de um determinado grupo ou família.

O processo de ensino segue uma tendência de imitação que se dá de forma inconsciente para as crianças e depois de forma consciente para os jovens. É neste segundo momento que são aprendidas as diversas ocupações e saberes necessários para a “harmônica” vivência dentro da sociedade (com os seus pares) e

fora desta (com a natureza). A demarcação de um conhecimento adquirido ou a entrada de um novo momento de conhecimento, advindo com o marco cronológico, é celebrada através dos ritos de iniciação ou passagem que tem valores moral, social, político e religioso. Não obstante, também trazem consigo valores práticos que devem processar-se de modo definido e previamente estabelecidos.

Como apontam Marx e Engels (1989), houve uma grande cisão do trabalho e dos conhecimentos correlatos, que irá definir a distribuição de poder na sociedade entre trabalho manual e trabalho intelectual. Essa separação binária dará o mote que sustentará tanto a divisão das sociedades em classes quanto a oposição destas entre si, uma vez que uma dominará os meios de produção e a outra estará alijada da riqueza socialmente produzida. Dessa forma, reificam-se os processos e instituições sociais como se os mesmos não tivessem um substrato material, humano. Perde-se o processo histórico que o engendrou.

Com a divisão do trabalho, dá-se uma separação entre o interesse particular e o interesse comum. Os atos próprios dos indivíduos se erguem diante deles como poder alheio e hostil, que os subjuga. O interesse comum se erige encarnado no Estado (GORENDER, 1989, p. XXVI).

Com a organização, crescimento e complexidade das sociedades, os saberes ganham um tom mais denso. Para tanto, a escrita é fundamental para a manutenção do que se entende como lei, no intuito de manutenção social e do poder estabelecido por dada família ou grupo. Um claro exemplo disso são os dez mandamentos judaicos que, se afastarmos o contexto teológico, aproxima-se claramente, como qualquer código de leis, de um controle social feito pelo poder em vigor, através da pedagogia do medo, dentro de um efeito de vigilância e punição, como explica Foucault:

É preciso que, à ideia de cada crime e das vantagens que se esperam dele, esteja associada a ideia de um determinado castigo, com as desvantagens precisas que dele resultam; é preciso que, de um a outro, o laço seja considerado necessário e nada possa rompê-lo. Esse elemento geral de certeza que deve dar eficácia ao sistema punitivo implica num certo número de medidas precisas (FOUCAULT, 1987, p. 115).

Entendendo que os Estados, no período em questão, constituíam-se de um caráter Teocrático, a punição só poderia vir, então, dos céus. O que tornaria a vigilância ainda maior, posto ser feita por uma entidade crivelmente onipresente e a

punição certa, advinda de um ser onipotente. Por isso, as leis não poderiam mais ser algo transitório ou apenas consuetudinário, precisando agora ser fixas e imutáveis (não que a interpretação fosse). Mas, para que isso acontecesse de fato, essas leis deveriam ser pétreas, ou seja, escrita em pedra, e não correrem o risco de serem esquecidas ou modificadas.

Chineses, egípcios, mesopotâmios, judeus e fenícios, recorreram à escrita para manterem as leis a salvo do esquecimento ou do consuetudinário. No entanto, a existência dessas leis não garantiria o acesso livre a elas. O manuseio e a condição de leitura das leis, entendidas como meio de manutenção do dominador sobre o dominado, fez com que o saber, cada vez mais, fosse restrito por uma dada classe ou grupo e não mais disseminado de forma parelha a todo o corpo social. Dá-se aqui o nascimento de uma hierarquização do saber e dos tipos de saber, a partir do qual se constrói um dualismo escolar, onde “a grande massa era excluída da escola e submetida à educação familiar informal” (ARANHA, 2006, p. 45).

Na Antiguidade clássica, Grécia e Roma, temos o nascimento de modelos sistematizados de educação que buscavam a educação holística do cidadão. É também na Grécia que nasce o conceito de Pedagogia, onde o “pedagogo (o condutor da criança) era o escravo cuja atividade específica consistia em guiar as crianças à escola” (GHIRALDELLI JUNIOR, 1996, p. 8) – noção muito distante do conceito moderno com o qual lidamos no presente trabalho, que vai ao encontro do que define Saviani (2008), ao analisar a ideia durkheimiana de pedagogia como sendo a teoria que estrutura em função da ação, ou seja, elaborada em razão de exigências práticas, interessada na execução da ação e nos seus resultados.

É necessário avançarmos um pouco sobre alguns conceitos para definirmos alguns aspectos referentes a essas duas civilizações. Um desses aspectos, diz respeito à ideia controversa da democracia grega, muitas vezes contextualizada com a nossa ideia moderna de democracia. Na Grécia, o sistema político, apesar de participativo, era minimalista, uma vez que era limitado aos homens gregos, livres e abastados e negados a 90% da população (PILETTI; PILETTI, 1994, p. 59), ou seja, podiam participar apenas segmentos diminutos da população. Apesar disso, o ideal de educação grega, focado no desenvolvimento individual, alcançou grande forma com a Paideia.

Não se pode evitar o emprego de expressões modernas como civilização,

cultura, tradição, literatura, ou educação; nenhuma delas, porém, coincide realmente com o que os gregos entendiam por *paidéia*. Cada um daqueles termos se limita a exprimir um aspecto daquele conceito global e, para abranger o campo total do conceito grego, teríamos de empregá-los todos de uma só vez. (JAEGER *apud* ARANHA, 2006, p. 62)

Mas se o conceito de *Paideia* é amplo, o mesmo não pode ser dito de sua aplicação real, já que se trata de uma orientação aristocrática e que buscava exclusivamente difundir os valores oriundos de uma classe abastada.

Em Roma, evidencia-se uma educação que partia da necessidade de buscar os resultados concretos. Afastando-se da educação abstrata grega, o “norte” romano será o cotidiano e a aplicabilidade desses saberes, bem como a formação virtuosa do indivíduo para servir ao Estado. Tal educação era cultivada na instância familiar, atribuindo à mulher um relativo papel de destaque (comparado aos demais povos antigos). Com a queda do império romano ocidental e a fragmentação política, o vácuo de poder formal faz com que o poder institucional da igreja católica acabe por tomar conta, não apenas do poder religioso, mas também do imaginário coletivo, incluindo aí as rédeas da educação que agora se voltava para rumos antagônicos que “se opunha ao conceito liberal e individualista dos gregos, e ao conceito de educação prática e social dos romanos” (PILETTI; PILETTI, 1994, p. 82).

Os mil anos que se seguem, entre os séculos V e XV, vão testemunhar a ascensão do cristianismo oficializado pela igreja católica apostólica romana, que não abandonará a ideia de educação, mas voltará sua atenção para a educação moral de seus próprios membros, criando um modelo de educação confissionária, que resultaria numa filosofia formal conhecida como Escolástica.

Tendo em vista as possíveis contradições entre fé e razão, recomenda-se respeitar sempre o princípio da autoridade, que exige humildade para consultar os grandes sábios e intérpretes, *autorizados pela Igreja*, a respeito da leitura dos clássicos e textos sagrados. Evitava-se, assim, a pluralidade de interpretações e mantinha-se a coesão da Igreja. (ARANHA, 2006, p. 114. Grifo nosso).

Nesse íterim, vale ressaltar que a exclusão, ou mesmo a restrição ao acesso do saber por parte daqueles ostentam o controle social ou institucional, é característica comum na história da educação, ou seja, educação e liberdade não são sinônimos históricos.

Educação é um conceito amplo e entendido neste trabalho como o todo do processo de ensino e aprendizagem, quer seja formal e consciente ou o avesso

disto. A educação vai para além da escola ou mesmo da intencionalidade. “Ao mesmo tempo em que, socialmente, a educação, um domínio de cultura entre outros, é condição de permanente recriação da própria cultura, individualmente a educação, uma relação de saber entre trocas de pessoas, é condição da criação da própria pessoa”. (BRANDÃO, 1982, p.10).

Esse círculo de construção e reconstrução, ao mesmo tempo individual e coletivo, que cria vínculos de movimentação dos saberes em várias direções e nega a possibilidade de termos um saber único, certo, fechado e imutável, torna a educação um fato social dos mais complexos possíveis. Afinal, a partir da gênese das classes sociais e logo mais na modernidade, a educação foi sendo gradualmente entendida como fonte de poder pelas sociedades, sendo esse também utilizado como argumento de manutenção do poder ou de zonas de poderes.

Com o nascimento dos Estados Nacionais nos séculos XVII e XVIII, esses passam a direcionar sua educação de acordo com a diretriz cultural de uma nascente burguesia, sendo ainda uma educação teocrática baseada em mitos e tradições, e as funções relacionadas à escrita e ao saber tinham vínculos tanto com a “burocracia” e organizações do Estado quanto com as crenças transmitidas pelas instituições que almejam o controle ideológico/econômico, para ascender também ao patamar político, onde esses relacionavam os saberes com o foco destinado as suas ações, baseada nas crenças.

Na modernidade, a educação massificada é uma necessidade premente do sistema capitalista, que necessita de qualificação mínima para os trabalhadores operarem as máquinas fabris. Ademais, a educação é um fundamental componente para a consolidação da nação, uma vez que redireciona um imaginário nacional, voltado para questões nacionais. Ao delimitar o que é “nosso”, a educação escolar para crianças, assim como o exército para os jovens e os partidos políticos para os adultos, são elementos que solidificam e legitimam, no imaginário coletivo, o Estado nacional (ANDERSON, 2008; BAUER, 2000).

3.2 Pedagogia no Brasil

As nações da Península Ibérica, Portugal e Espanha, foram as primeiras a adentrar na expansão comercial e marítima que marca o início da chamada Modernidade. Primeiro com as rotas Orientais para a comercialização de

especiarias, depois o domínio de partes do continente africano e, posteriormente, a descoberta e colonização do Novo Mundo, lançaram os povos ibéricos para a conquista, o saque e a espoliação (BOMFIM, 2005; HOLANDA, 1995). Contudo, essa primazia não foi o suficiente para retirar a Península do obscurantismo religioso a que foi relegada durante séculos, ficando para trás no desenvolvimento tecnológico e científico, o que concorrerá para o seu fraco desenvolvimento em moldes capitalistas.

Ao chegar ao Brasil, os portugueses se defrontaram com um imenso território, repleto de vegetação e animais exóticos, bem como uma população de silvícolas pelados e imberbes, que viviam suas vidas em ignorância do que se dava no outro lado do oceano Atlântico. O contato, a princípio amistoso e baseado no escambo, logo revelaria sua fase cruenta da colonização, com a devastação das florestas e o extermínio de povos nativos. Em termos gerais, a mão pouco piedosa (com os não-cristãos) da Igreja católica, atuando em par com a Coroa portuguesa, afanou a liberdade, a felicidade e principalmente o “anima” das populações ameríndias brasileiras entre os séculos XVI e XVIII, através das práticas catequistas dos jesuítas que melhor aplicou o princípio da disciplina pela obediência (HOLANDA, 1995). Colonização e catecismo andaram juntos em nossas terras.

Pautado no *Ratio Studiorum*, plano de estudo da Companhia de Jesus, os índios e negros (em menor quantidade nos primeiros tempos) eram letrados para a aceitação da fé católica, enquanto para os filhos da aristocracia rural, o ensino serviria para uma preparação: ou para o sacerdócio ou para estudos superiores em Portugal.

As reformas do Marquês de Pombal, entre 1750 e 1777, período em que as ideias liberais ganharam força em Portugal, descredenciou os Jesuítas para atuarem nas colônias, porém, degredou o Brasil ao abandono educacional. Seria então, uma laicização da educação no Brasil, não forçada, tampouco planejada, e que só ocorreu pelas necessidades econômicas da metrópole, mas que não tinha condições de serem aplicadas a contento.

Nessa situação, Piletti e Piletti apontam que “algo tão fluido se concebeu que, em última análise, nenhum sistema passou a existir” (2004, p. 168). E o que ficou, piorou ainda mais o cenário educacional do Brasil, posto que os professores tinham, geralmente, pouca qualificação. Esse cenário foi lugar comum até o século fim do século XIX, início do século XX.

Mesmo com a independência, durante todo o período imperial, pouco houve de mudança substancial para a promoção da educação em larga escala. “A Constituição Imperial de 1824 incorporou a iniciativa de implantação de colégios e universidades ao conjunto de direitos civis, políticos e sociais, além de fixar a gratuidade do ensino primário” (CARNEIRO, 2013, p. 24). A Carta trazia menções sobre a educação no artigo 179, parágrafos XXXII e XXXIII, que estabelecia o ensino primário a todos os cidadãos, bem como a criação de colégios e universidades para o ensino de Ciências, Artes e Letras. Apesar da lei, pouco ou quase nada andou nesta direção, senão algumas instituições criadas com o propósito de servir aqueles que já nasciam previamente com o acesso “garantido” aos bens culturais: os filhos da aristocracia rural e burguesia urbana. A maioria das escolas secundárias estava nas mãos de particulares, o que por si só já garantia a elitização da educação (*Id., ibid.*).

Não podemos apontar que essa prévia garantia reverberasse como pressuposto da valorização dos estudos por parte dessa pseudônima elite brasileira. Em passagem do livro de Lima Barreto, *O triste fim de Policarpo Quaresma*, o diálogo entre algumas personagens, que desdenham de outra que enlouqueceu, é elucidativo nesse sentido:

- Nem se podia esperar outra cousa, disse o Doutor Florêncio. Aqueles livros, aquela mania de leitura...
- Pra que ele lia tanto? indagou Caldas.
- Telha de menos, disse Florêncio.
- Genelício atalhou com autoridade:
- Ele não era formado, para que meter-se em livros?
- É verdade, fez Florêncio.
- Isto de livros é bom para os sábios, para os doutores, observou Segismundo.
- Devia até ser proibido, disse Genelício, a quem não possuísse um título “acadêmico” ter livros.
- Evitavam-se assim essas desgraças. Não acham?

Sergio Buarque de Holanda (1995), ao analisar as raízes da colonização ibérica em nossa cultura nacional, debate sobre o aviltamento do trabalho decorrente da escravidão, bem como a intelectualidade que vive de aparências. Não se tratava tanto de aprender ou mesmo do amor pelas artes e ciências, tratava-se sim, antes de tudo, de se afastar da condição de escravo e de tudo o que estava ligado a essa pecha indigna.

É possível, então, pegarmos carona na literatura e a partir daí tentarmos entender um pouco mais sobre a mentalidade de uma dada época, neste caso a virada do século XIX para o XX, e compreendermos que, apesar da popularização da educação, nem mesmo a elite via com bons olhos o labor dos estudos, inclusive propondo, segundo Genelício, personagem do romance de Lima Barreto, a proibição da leitura de livros por parte de pessoas sem “títulos acadêmicos”.

O novo governo republicano não trouxe mudanças profundas no tocante ao problema da educação, ao contrário: percebemos a continuidade de práticas docentes tradicionais nos poucos estabelecimentos de ensino existentes. Contudo, no tocante à legislação, a partir da Constituição de 1891, houve pela primeira vez uma distribuição de funções dentro das esferas públicas de poder, municípios, Estados e a União, deixando claro o que competia a cada uma das instâncias.

Na década de 1930, com o incremento da industrialização no Brasil, passou a existir uma nova demanda por educação, partindo das camadas populares urbanas e da necessidade crescente de mão de obra qualificada. De fato, a educação continua dividida entre classes sociais, ou seja, a promoção de educação prioritariamente propedêutica, voltada para os filhos das elites direcionados ao ensino superior, e o ensino técnico para os filhos dos trabalhadores.

Nesse contexto, vale destacar um movimento em defesa da educação pública no Brasil, marcado pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Segundo Saviani (2008), baseado na Educação Nova, o manifesto constituiu-se como

(...) uma reação categórica intencional e sistemática contra a velha estrutura educacional, artificial e verbalista, montada para uma concepção vencida (...) que servia a interesses de classe, a nova concepção vem fundar-se no “caráter biológico” que permite a cada indivíduo se educar, conforme é de seu direito, até onde o permitam as suas aptidões naturais, independente de razões de ordem econômica e social (...) (Saviani, 2008, p. 244).

Entendendo essa busca dos pioneiros da Educação Nova e contextualizando com o momento atual, não podemos dizer que conseguimos alcançar os louros dessa luta, posto que, ainda hoje, predomina um controle Estatal sobre o social e, principalmente, sobre a educação que vem na contramão do que venha ser o entendimento de uma liberdade de “se educar”.

Essa tendência, explicitada na dicotomia Estado forte – sociedade civil fraca, pode ser compreendida na análise empreendida por José Murilo de Carvalho, em sua obra *Cidadania no Brasil, o longo caminho*. Para Carvalho (2010), vivemos uma inversão dos direitos que compõem a cidadania, em que os direitos sociais aparecem primeiro, como dádivas do Estado. Isso fortalece a figura do Estado, com uma política personalista e paternalista, e enfraquece a sociedade civil que vive em “estadania”, um constante estado de espera dos benefícios do Estado, o que acaba por desarticular lutas e enfraquecer direitos.

Se entendermos como tarefa humana produzir a própria existência, bem como os próprios saberes, estaremos falando de autogestão do conhecimento, ou mesmo de protagonismo educacional. No entanto, esse pensamento vai de encontro ao apregoado nas tendências educacionais modernas ou capitalistas e globalizadas, onde a educação nada mais gera que a reprodução do sistema mercantil e fabril, onde os grupos encontram-se isolados e fortalecendo práticas de guerras entre si (basta lembrar os vestibulares e concursos), em que, ao final, apenas grupos menores saem fortalecidos e passam a dominar de forma hegemônica os demais “grupos fracassados”.

Somando-se a estes fatores, atua como consolidador desse pensamento o próprio Estado, que aprimora políticas públicas de claro alinhamento com o capital e organismos internacionais que, nesse contexto, empurram os sistemas educacionais para reformas onde “os organismos internacionais passaram a determinar as metas que os países devem atingir também em matéria de educação” (MAUÉS, 2003, p. 12).

3.3 Aprender para competir? A educação no mundo globalizado

Por muito tempo, foi defendida a educação emancipatória voltada para a formação da autonomia do indivíduo. Atualmente, essa concepção foi “substituída” pela adaptação dos saberes ao que interessa o mundo globalizado: aprender deve ter um fim prático, em consonância com as demandas da sociedade.

Num passado não muito remoto, a educação do povo não servia para nada e arrisca-se a contaminá-lo pela cultura letrada, com prejuízo para celebrada rusticidade e autenticidade. No presente, pelo contrário, parece que a educação tudo pode e tudo deve realizar, sobretudo quando funcionalmente adaptada aos imperativos da economia, reconvertida em

aprendizagem de “habilidades economicamente valorizáveis” ou em “qualificações para o crescimento econômico”, (...) (LIMA, 2012, p. 27).

O mercado capitalista articulado num mundo globalizado e conectado a partir das novas tecnologias de informação, exige das empresas lucrativas constante inovação e desenvolvimento produtivo, o aperfeiçoamento dos produtos e serviços oferecidos, assim como manter-se competitivo diante do mercado internacional, cada vez mais financeirizado. As empresas precisam criar novas formas de manter sua mão de obra competente, habilidosa e “feliz”, como demonstrado por Saviani (2008), que afirma que o público alvo do aprendizado estende-se agora para além das organizações e inclui os principais participantes da cadeia de valor. Os trabalhadores têm que se conhecer a visão da empresa e, o mais importante, saber como colocar essa visão em prática no mercado.

Perante a disponibilidade das informações difundidas por meios de comunicação diversos se exige, no atual contexto social, que os indivíduos vivam em constante processo de aprendizado, gerindo as informações e transformando-as em conhecimento. “Aprender a aprender; Aprender para competir”, essa é a necessidade constante da mão de obra dentro do contexto atual das organizações privadas, já que a ideia de empregabilidade e a noção de conhecimentos múltiplos estão diretamente ligadas. Aranha (2006) relembra o conceito trabalhado pelo filósofo Adam Schaff, em que se refere a outro tipo de homem que surge, o *homo studiosus* que, em última análise, realiza o sonho do *homo universalis*, cuja instrução integral permitiria a mudança de profissão, a adaptação a quaisquer situações e a estimulação da criatividade para se renovar sempre.

Diante desse cenário de adaptações e constantes mudanças o pedagogo ganha um papel de grande importância dentro das organizações da iniciativa privada, ocupando um lugar de destaque em parceria com os Recursos Humanos (RH) das empresas e as demais áreas gerenciais, passando a ser o responsável pela articulação e planejamento de projetos de desenvolvimento das competências e habilidades do capital humano dentro da empresa. Diante desta responsabilidade, o pedagogo trabalha com a necessidade expressa do “colaborador” ser flexível e adaptável às mais diversas áreas de atuação dentro das empresas, utilizando a “pedagogia do aprender a aprender” (SAVIANI, 2008, p. 437) cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamento flexíveis, que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivências não estão

garantidas.

Também faz parte do papel do pedagogo organizacional identificar áreas da organização que precisam de intervenções, analisar as problemáticas e planejar as ações. Seu papel vai além do simples ato de organizar uma formação dentro da organização, ele precisa ter sensibilidade, senso crítico e uma ampliada visão de mundo como enfatiza Gonçalves:

O desafio desse novo profissional, diferentemente do que podem pensar alguns, não se resume a conduzir dinâmicas de grupo e preparar material de treinamento para o qual as pessoas não estão engajadas ou enxergando uma necessidade imediata. Isso requer muito trabalho, como observações cuidadosas principalmente ao que se refere ao capital humano (termo utilizado nas empresas ao referir-se às pessoas que trabalham nelas), para que com elas seja possível desenvolver estratégias no bom sentido, que venha favorecer a humanização dentro da empresa. (GONÇALVES, 2009, *apud* PRADO; SILVA; CARDOSO, 2013, p. 68)

As organizações privadas ganharam um diferencial com a presença deste novo personagem dentro dos seus organogramas. O pedagogo como articulador gerencial, favorece o olhar de qualidade para os processos produtivos, personalizando as relações e aumentando a satisfação de todos os envolvidos. Entretanto, é necessário que esse profissional possa ter seu espaço garantido e valorizado em todas as organizações, sobretudo as organizações públicas, que podem ser amplamente beneficiadas pelo trabalho técnico-pedagógico-gerencial desenvolvido pelo pedagogo, sendo facilitador e articulador do desenvolvimento do capital humano, já que a sociedade do conhecimento demanda a necessidade de formação contínua e o desenvolvimento das competências e habilidades se faz necessário em todos os setores sociais.

Diante disso, evidencia-se a urgência de promover as articulações dentro da esfera pública e, no âmbito escolar, a parceria com pedagogos especializados em gestão de pessoal pode ser um apoio para o gestor que busca renovar seu perfil e estar mais atento às dinâmicas cotidianas dos estudantes, suas expectativas diante do futuro acadêmico e profissional e, principalmente, seu entrelaçamento ao mercado de trabalho nacional e global.

4 O PÚBLICO E O PRIVADO: NEGÓCIO FECHADO?

Enquanto as organizações privadas tendem suas ações para uma comunicação lateral intensiva, equalizando as posições dentro da sua estrutura organizacional, em formato de rede, o Estado brasileiro continua sendo uma estrutura hierárquica piramidal, autocrático, centralizador, fragmentado (em âmbito estadual são extensos os números de secretarias e dentro delas diversas coordenadorias) e impositivo.

Diante das transformações sociais proporcionadas, em sua maioria, pela extensão dos meios de comunicação de massa e sua capacidade enquanto ferramenta de articulação, e pelas crises dos sistemas políticos e econômicos mundiais, a ideia de um Estado ineficiente, onerando a sociedade, não satisfaz aos contribuintes, assim como a “ineficácia” do Estado burocrático, que se contrapõe ao conceito utilitarista, compromete significativamente a iniciativa privada. Bobbio afirma que

A função das instituições políticas é a de dar respostas às demandas provenientes do ambiente social (...) converter as demandas em respostas. (...) Por sua vez, estas respostas retroagem sobre a transformação do ambiente social (...) num processo (...) que pode ser (...) brusco quando por uma sobrecarga das demandas sobre as respostas interrompe-se o fluxo de retroação e as instituições políticas vigentes não conseguem mais dar respostas satisfatórias (...). (BOBBIO, 1987, p.60).

Discorrendo sobre a ineficácia do Estado dentro do contexto da globalização e da flexibilização do trabalho e dos processos produtivos, Chiavenato (2006, p. 21) afirma que “os serviços públicos não acompanham as novas e crescentes necessidades do cidadão”.

Dentro do utilitarismo lançado pelo processo de globalização e do neoliberalismo, os países ditos em desenvolvimento, tais como o Brasil, adotam uma tendência política e ideológica com o intuito de se incluir nos modelos de organizações públicas internacionais, nos quais as instituições públicas devem gerar resultados satisfatórios, atendendo às necessidades da sociedade e do cidadão contribuinte, assim como aos anseios econômicos do mercado de trabalho, através de modelos de eficiência das organizações do mundo globalizado, chamado de Nova Gestão Pública (NGP). Desta feita, esses países tendem a adotar a política de “Estado mínimo”, que visa maximizar os lucros de particulares enquanto promete

distribuir benesses para os que se esforçarem, dentro do mais puro espírito meritocrático. Ao mesmo tempo, gera desemprego em massa, criando um exército de reserva, desestabilizando o movimento dos trabalhadores e sindicatos.

A Nova Gestão Pública traz em suas premissas a onda da Gestão de Resultados, que se iniciou nos Estados Unidos em meados da década de 1980 e chegou ao Brasil na década de 1990, trazendo uma nova proposta de reforma do Estado brasileiro, que construiu a passos lentos sua política de redemocratização baseada em uma perspectiva neoliberal, tendo como contrapartida a redução dos serviços ofertados pelo Estado, diminuição da máquina estatal e empresas públicas.

Presente na retórica dos movimentos pela reforma do Estado, que se iniciam na década de 80 nos países anglo-saxões, particularmente nos EUA de Reagan e na Inglaterra de Thatcher, mas que se propagam para outros países, inclusive o Brasil a partir dos anos 90, a busca de maior eficiência da Administração Pública é um dos temas cruciais. (GOMES, 2009, p.11).

Surgindo das cinzas do *Welfare State* e buscando mitigar os efeitos de mais uma crise do sistema econômico capitalista, com seu ápice na crise do petróleo dos anos 1970, os defensores do neoliberalismo enquanto ideologia econômica e política se esforçam por soterrar o “estado keynesiano” e impor um modelo de gestão que se coadune com as premissas das grandes organizações multinacionais e instituições financeiras internacionais, como o FMI e o Banco Mundial.

Essa nova proposta de modelo de gestão por resultado, se contrapõe ao Estado burocrático weberiano, em cuja origem o especialista segue uma norma institucionalizada, enquanto a gestão de resultados tem como objetivo promover a descentralização e corresponsabilidade com as metas e resultados atingidos. No novo contexto, os novos “especialistas” têm que gerir os processos operacionais, resignificando certas práticas, assim como também ser um gestor de relações pessoais (o que não significa privilegiar para obter favores particulares) que “conquistaria”, através de um bom relacionamento com seus colaboradores, o serviço e responsabilidade nos seus respectivos papéis dentro da organização. Desta forma, para “responder ao esgotamento do modelo burocrático weberiano, foram introduzidos, em larga escala, padrões gerenciais na administração pública” (ABRUCIO, 1997, p. 7).

Dentro dessa nova concepção, é preciso que a gestão pública esteja baseada em novos modelos de cooperação e inovação, em uma perspectiva

neoliberal. A Nova Gestão Pública, no conceito da gestão de resultados, é pautada na ideia da eficiência e eficácia da operacionalização dos processos. Tal definição de eficiência relaciona-se a noção entre os objetivos estabelecidos e os meios utilizados para conseguir alcançá-los, com qualidade e dentro dos limites estabelecidos previamente (GOMES, 2009).

Avaliação, transparência, e análise de indicadores são palavras frequentemente utilizadas dentro dos órgãos públicos do Estado do Ceará, apresentadas pelo novo modelo de gestão, instituído pela Lei Nº 13.875/2007, no seu Artigo 1º, em que se lê:

O Modelo de Gestão do Poder Executivo obedecerá aos princípios da legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência, adotando como premissas básicas a Interiorização, a Participação, a Transparência, a Ética, a Otimização dos Recursos e a Gestão por Resultados, a partir dos seguintes conceitos: a Gestão por Resultados como administração voltada para o cidadão, centrada notadamente nas áreas finalísticas, objetivando padrões ótimos de eficiência, eficácia e efetividade, contínua e sistematicamente avaliada e reordenada às necessidades sociais, fornecendo concretos mecanismos de informação gerencial. (CEARÁ, 2007, p. 3)

O Estado brasileiro está baseado (informalmente, contudo legitimado) em relações políticas atrasadas, de um profundo clientelismo e em políticas de governos descontínuas. Todos os segmentos sociais sofrem com essa descontinuidade, contudo, a Educação é a que mais tem perdas em relação a essa “redefinição” de ações baseadas em preocupações partidárias e de curto alcance, em que se confundem ações governamentais com o que deveria ser a atuação do próprio Estado. Sendo assim, institucionalizar os conceitos gerenciais, dentro de um estado centralizador, como modelos de hierarquia piramidal e de políticas de governo descontínuo, é algo no mínimo contrastante. Pensar a educação em médio e longo prazo é um desafio que tem de enfrentar gestores e governantes, se realmente se almeja construir uma educação pública de qualidade para todos.

4.1 Escolas Públicas de Resultado

Atualmente, se tem grande interesse em falar de gestão escolar. Tal problemática é pauta constante em seminários, congressos e nos institutos das organizações privadas (UNIBANCO, ITAÚ dentre outras). A preocupação reside na necessidade de sanar uma demanda do mercado trabalho, pois esse tem carência

de mão de obra qualificada, com conhecimentos básicos e com valores morais necessários para uma boa convivência social e bom desempenho profissional e de manutenção do mercado consumidor que busque a cada dia consumir produtos cada vez mais elaborados e de fluidez contínua. Para isso, a escola, instituição responsável por formar cidadãos aptos a conviver no seio social, precisa dar o resultado que a sociedade capitalista espera da sua futura mão de obra.

O Brasil é um país com “uma história sempre por fazer” (MARTINS, 1994, p. 11). Estamos frequentemente copiando modelos externos à nossa realidade, sem fechar os ciclos da história, com processos vividos pela metade. A educação brasileira é pautada em modelos internacionais de realidades sociais totalmente diversas da nossa. A questão geográfica e a universalização (massificação) do ensino sem uma reforma educacional na base faz com que o Brasil tenha um desenvolvimento educacional muito aquém daquele que a sociedade capitalista neoliberal exige.

O que se entende hoje por educação está baseado nos indicadores do desenvolvimento. As análises desses indicadores de resultados é pauta constante das reuniões dos gestores escolares sobre a melhoria de resultados pedagógicos, traduzidos nos índices de aprovação, abandono, alfabetização, IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), e das avaliações em larga escala, começando no Ensino Fundamental com o SAEB (Sistema de Avaliação Básica), subdividido em ANA (Avaliação Nacional Alfabetização), ANEB (Avaliação Nacional da Educação Básica), ANRESC (Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - também denominada "Prova Brasil") em âmbito nacional, juntamente com Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) e, em âmbito estadual, o SPAECE (Sistema Permanente de Avaliação de Educação Básica do Ceará).

Esses índices e modelos de avaliação têm como base as avaliações internacionais e as políticas das PPP (Parcerias Público-Privadas). Tal vinculação fica explícita quando, na mesma lei, que define o modelo de Gestão, no seu Capítulo IV, art. 43, afirma o papel da Secretária de Educação:

Compete à Secretaria da Educação: definir e coordenar políticas e diretrizes educacionais para o sistema de ensino médio, comprometidas com o desenvolvimento social inclusivo e a formação cidadã; garantir, em estreita colaboração com os municípios, a oferta da educação básica de qualidade para crianças jovens e adultos residentes no território cearense; estimular a parceria institucional na formulação e implementação de programas de

educação profissional para os jovens cearenses; assegurar o fortalecimento da política de gestão democrática, na rede pública de ensino do Estado; promover o desenvolvimento de pessoas para o sistema de ensino, garantindo qualidade na formação e valorização profissional; estimular o diálogo com a sociedade civil e outras instâncias governamentais como instrumento de controle social e de integração das políticas educacionais; assegurar a manutenção e o funcionamento da rede pública estadual de acordo com padrões básicos de qualidade; desenvolver mecanismos de acompanhamento e avaliação do sistema de ensino público, com foco na melhoria de resultados educacionais; *promover a realização de estudos e pesquisas para o aperfeiçoamento do sistema educacional, estabelecendo parcerias com outros órgãos e instituições públicas e privadas, nacionais e internacionais*; exercer outras atribuições correlatas, nos termos do Regulamento. (CEARÁ, 2007, p. 7, grifo nosso).

A argumentação utilizada é que as avaliações externas podem aferir melhor a eficácia das políticas públicas de educação, proporcionando uma melhoria da qualidade do ensino ofertado. Nesse sentido, a escola passa o ano letivo inteiro se preparando para a grande demanda das avaliações externas, planejando suas práticas pedagógicas de acordo com as proficiências a serem atingidas e pelas metas estabelecidas no início do ano, fazendo uma reflexão sobre seus resultados. Tais avaliações foram propostas em consonância com o PREAL - Programa das Reformas Educativas na América Latina, proposto em 2000.

Segundo Maués (2003), o PREAL tem como pressupostos básicos o investimento de tempo, talentos e recursos para modernizar a gestão, na oferta de iguais oportunidades de acesso a uma educação de qualidade. No entanto, de acordo com suas análises, essas políticas educacionais definidas e priorizadas não apresentam resultados esperados.

Para que as reformas educacionais baseadas no modelo da nova gestão tenham sucesso, devem ser levados em consideração diversos fatores. Toda implementação de mudanças estruturais, sejam elas políticas, seja um projeto, ou mudanças comportamentais, depende de tempo. Tempo que, muitas vezes, as escolas não têm disponível para a adaptação a tantas reformas educacionais. A rapidez com que a sociedade exige novas transformações não é acompanhada por todos os setores do Estado.

De acordo com Maués (*ibid.*), no diagnóstico do PREAL, são apontadas algumas orientações e eixos de política em que se recomenda investir mais, administrar melhor e testar modelos de alocação de recursos vinculados a resultados. O autor aponta que o documento define quatro eixos de políticas, porém,

aqui citaremos apenas o de Gestão¹, no qual as estratégias seriam a descentralização administrativa e pedagógica; fortalecimento das capacidades de gestão; autonomia escolar e participação local, melhoria do sistema de informação e gestão, avaliação/aferição de resultados, prestação de contas à sociedade, participação dos pais, governos e comunidades.

Diante do novo cenário de necessidade de adequação da escola às metas a ser alcançada, a concepção de Gestão por resultados é apresentada as instituições de ensino. Tal modelo de gestão tem como premissas planejar, implementar, monitorar e avaliar os processos na comunidade escolar. Dentro dessa ideia, também está inserida o conceito de gestão democrática, em que a comunidade escolar seria totalmente ativa e participativa, elegendo seus líderes através do processo democrático da escolha mediante votação (isso nas escolas regulares). O “novo” gestor deverá ser capaz de ter uma visão do todo dentro da comunidade escolar, transformando os diversos interesses que permeiam a escola em uma unidade com metas e objetivos a serem alcançados.

¹ Os outros eixos são “Equidade e Qualidade; Aperfeiçoamento dos Professores; Financiamento”.

5 EDUCAÇÃO PÚBLICA NO ESTADO DO CEARÁ: NOVOS DIÁLOGOS, NOVOS CAMINHOS

Neste capítulo, faremos uma breve explanação acerca da GR - Gestão de Resultados, como foco do plano governamental, direcionada a todos os órgãos públicos do Estado do Ceará. Contudo, a ênfase será a Escola de Resultados e o fazer da escola, juntamente com a visão dos gestores (pesquisa amostral) da CREDE 1, em Maracanaú, partindo de suas reflexões sobre as diferentes formas de gerir e das necessidades de apoio e formação, para suprir as demandas e desafios desse novo modelo de gestão.

Atualmente, o Estado do Ceará, no seguimento da Educação, apresenta diferentes modelos de escolas, projetos pedagógicos e de gestão. Para esse estudo, trabalharemos especificamente com as Escolas de Educação Profissional e as Escolas Regulares que estão subdivididas em Escolas com PJF (Programa Jovem de Futuro) e Escolas sem PJF. Dessa forma, buscamos elementos diferenciados de gestão nestes diferentes “tipos” de escola.

As EEEPs – Escolas Estaduais de Educação Profissional – foram criadas em 2008, seguindo uma orientação do programa nacional “Brasil Profissionalizado”, com a proposta de uma educação profissional integrada ao ensino médio. Inicialmente, os trabalhos foram realizados em vinte e cinco escolas “adaptadas” (escolas com modelos e prédios antigos, contudo com número de alunos reduzidos). Seguindo os passos dos governos anteriores, a nova proposta de educação profissional, iniciada durante o governo de Cid Ferreira Gomes e tendo continuação na atual administração de Camilo Santana, foi acompanhada de um projeto arquitetônico próprio². Todas as escolas profissionais foram, paulatinamente, recebendo novos prédios, bastante diferentes das antigas edificações das escolas regulares.

O modelo cearense de educação profissionalizante foi inspirado na proposta da educação profissional do Estado de Pernambuco (Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano), com a diferença do regime de tempo integral das nossas escolas. Tal modelo é embasado nas diretrizes propostas pela TESE -

² É interessante observar a descontinuidade dos projetos educacionais no governo do Estado do Ceará, evidenciados nos modelos arquitetônicos “ultrapassados”, por exemplo, os antigos liceus e os CAICs - Centro de Atenção Integrada à Criança e ao Adolescente.

Tecnologia Empresarial Socioeducacional³, agregando os conceitos de Jacques Delors,⁴ os Quatro Pilares da Educação: aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver. Traz uma visão “prática” da educação, desenvolvendo a flexibilidade dos indivíduos para serem inseridos no mercado de trabalho. O seu currículo está dividido em “bases”: a base comum, que seriam as disciplinas de conhecimentos básicos exigidos ao ingresso no mundo acadêmico e tecnológico; a base diversificada, que “prepara” para o mundo do trabalho e para um indivíduo mais crítico e participativo e, por último, a base técnica, que é específica de cada curso. Hoje, no estado do Ceará são cento e doze EEEPs divididas entre “adaptadas” e as “padrão MEC”, com boa estrutura física e arquitetônica.

Outro modelo de escola é a “tradicional”, denominada de Escola Regular. Seu currículo é pautado na base comum, complementada por projetos sugeridos pela SEDUC (Secretaria da Educação), que podem ser executados de acordo com o PPP (Plano Político e Pedagógico) de cada escola. Funcionam em turnos (manhã, tarde e noite), sendo seu público bastante diversificado. Este modelo de escola ainda se subdivide em escolas com PJJ e escolas sem PJJ.

As escolas que participam do PJJ recebem recursos financeiros diferenciados, devendo ser aplicados em projetos pedagógicos (70%) e materiais permanentes e serviços (30%). O PJJ é fruto de uma Parceria Público-Privada, mediada pelo MEC e a Secretaria de Educação do Estado do Ceará⁵, tendo como objetivo principal propor uma reformulação curricular e fortalecer a gestão de qualidade, com foco nos rendimentos de aprendizagem.

O Projeto Jovem de Futuro utiliza o conceito de Gestão Escolar para Resultados (GEpR). A ideia básica parte do pressuposto de que não existe organização, sobretudo uma instituição voltada para o interesse público, sem uma qualificação técnica e social da gestão. Nesse sentido, busca apresentar para os gestores escolares estratégias e instrumentos que tornam seu trabalho mais eficiente, criativo e produtivo. Seus princípios orientam para um trabalho com foco nos resultados positivos de ensino e de aprendizagem. Tal proposta sugere a integração de diferentes processos e ferramentas de gestão escolar, a mobilização de recursos humanos, a articulação de recursos técnicos, materiais e financeiros, a divisão de responsabilidades, a adoção de sistemas de informação voltados para o monitoramento, controle e avaliação, a utilização de programas de comunicação para garantir ampla adesão da comunidade às ações da

³ TESE foi inspirada na TEO – Tecnologia Empresaria Odebrecht que transmite a orientação ética, moral e conceitual na condução dos negócios e de todos os funcionários da empresa.

⁴ *Educação: um tesouro a descobrir*, é o relatório da UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, presidida pelo economista e político francês Jacques Delors, em 1996.

⁵ Os outros estados brasileiros que aderiram ao PJJ foram Goiás, Mato Grosso do Sul, Pará e Piauí.

escola, sempre tendo em vista a conquista de melhores resultados na aprendizagem dos alunos⁶.

O PJJ tem como um dos pressupostos principais a gestão escolar para resultados, em que as escolas participantes do programa recebem apoio técnico financeiro durante três anos. As escolas PJJ são regulares e recebem um aporte maior para desenvolver, segundo as orientações do Instituto Unibanco, projetos que gerem resultados positivos no que diz respeito ao aprendizado do educando, utilizando metodologias específicas.

As escolas pesquisadas estão dentro dos modelos de EEEP e PJJ/Proemi, situadas nos municípios de Aquiraz, Maracanaú e Pacatuba, acompanhados pela CREDE 01, de Maracanaú (descentralização da SEDUC que já teve diversas nomenclaturas). A Coordenadoria Regional acompanha oito municípios (Aquiraz, Caucaia, Eusébio, Guaiúba, Itaitinga, Maracanaú, Maranguape e Pacatuba), sendo setenta e cinco escolas nas seguintes modalidades: Profissionais, Regulares (com PJJ e sem PJJ), Indígenas e Prisional. Este acompanhamento é realizado pela superintendência escolar (subdividida de acordo com as modelos de escola).

5.1 Gestão de Resultados no Ceará

Ao contrário do que se pensa comumente, a “gestão pública” e a “gestão privada” tem muitos pontos de convergência. A teoria administrativa pode ser observada, em partes, nos conceitos e estruturas das duas esferas de gestão. O que irá divergir é a aplicação dos conceitos administrativos, as posturas dos indivíduos dentro das organizações, o administrar ou gerenciar pessoas, o foco e seleção de “corpo técnico”, no acompanhamento das ações (quando e se ocorrem) e os modelos de avaliações de resultados, análises de indicadores e planos de metas.

Se levarmos em consideração o que o imaginário popular prega acerca das organizações públicas no Brasil, nos remeteremos a um lugar onde poucos trabalham, há ganho fácil, funcionários fantasmas, burocracia lenta, ineficiente e um

⁶ Disponível em: <http://www.portalinstitutounibanco.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=10&Itemid=8>. Acesso em: 10 out. 2015.

mundo de papéis sem utilidade. Contudo, esse ambiente pouco convidativo para indivíduos cheios de ideias e animação, é almejado por muitos como o tão sonhado “emprego e estabilidade”. Os conflitos entre as necessidades privadas e o fazer público no Brasil começam com os indivíduos e seus desejos, pois se requer do Estado que este seja eficaz, eficiente e efetivo nas suas ações, porém, anseiam por estar na condição de servidores públicos para usufruírem do ócio e das regalias. Essa contradição, permeada de práticas personalistas e troca de favores, é explicada por Sergio Buarque de Holanda de maneira contundente e esclarecedora de nossas matrizes socioculturais.

Cria-se então um impasse, que é resolvido pela mera substituição dos governantes ou pela confecção de leis formalmente perfeitas. Oscilando entre um extremo e outro, tendemos de maneira contraditória para uma organização administrativa ideal, que deveria funcionar automaticamente pela virtude impessoal da lei, que a desfaz a cada passo. (HOLANDA, 1995, p. 19).

O modelo de Estado brasileiro, em sua proposta “ideológica”, não se difere do Estado burocrático de Weber (1974). Contudo, com algumas nuances da cultura brasileira, em que “toda hierarquia se funda em privilégios” (HOLANDA, 1995, p. 35). Historicamente, esse imaginário foi construído devido à personalização e grande desrespeito com o qual a coisa pública é tratada no Brasil, de tal forma que os cargos públicos, em vários momentos da nossa história, eram “dádivas” recebidas por amigos e parentes de políticos. Tal prática segue sem grandes modificações na atualidade: os altos cargos dos órgãos públicos são indicações motivadas por razões políticas partidárias e não pelas competências e habilidades de administrar a coisa pública, deturpando o princípio de impessoalidade defendido na organização burocrática de Weber.

Para que se tenha uma escola de resultados, é necessário que os gestores deixem de seguir os modelos administrativos tradicionais e coloquem em prática as propostas apresentadas nas novas formas de gestão pública, desenvolvendo uma autonomia onde o pedagógico seja o real foco do fazer escolar. Nesse sentido, “administrar corresponderia a comandar e controlar, mediante uma visão objetiva de quem atua sobre a unidade e nela intervém de maneira distanciada, até mesmo para manter essa objetividade e a própria autoridade, centrada na figura do diretor” (LÜCK, 2000, p. 13).

Assim, o novo gestor deve atuar pensando a escola como um todo integrado, e suas ações devem ser orientadas para a execução dos objetivos estabelecidos, visando desenvolver práticas pedagógicas eficientes no tocante a aprendizagem real e significativa de conteúdos necessários à integração dos estudantes no mercado de trabalho.

Em decorrência da situação exposta, muda a fundamentação teórico-metodológica necessária para a orientação e compreensão do trabalho da direção da escola, que passa a ser entendido como um processo de equipe, associado a uma ampla demanda social por participação. (...). Essa mudança de consciência está associada à substituição do enfoque de administração, pelo de gestão. Cabe ressaltar que não se trata de simples mudança terminológica e sim de uma fundamental alteração de atitude e orientação conceitual. Portanto, sua prática é promotora de transformações de relações de poder, de práticas e da organização escolar em si, e não de inovações, como costumava acontecer com a administração científica. (LUCK, 2000, p. 15).

Nessa perspectiva, o acompanhamento dos gestores passa a ser peça fundamental na implantação da nova metodologia de gestão, passando a ser uma das diretrizes de trabalho da SEDUC-CE. Inicialmente com o projeto Superintendência Escolar (que no ano de 2015 ganhou o status de programa) e, em segundo plano, a formação de gestores, teve como formador inicial a Escola de Gestão⁷ para as escolas de forma geral. Contudo, para cada seguimento escolar houve uma formação específica para seus gestores, os das escolas profissionais passaram por outras formações organizadas pela parceria SEDUC/CAED; e os PJJ foram e ainda estão em processo de formação através do Instituto UNIBANCO de acordo com cada ciclo⁸ do programa desenvolvido pelas escolas.

Durante a observação das escolas elencadas para esta pesquisa, foi possível perceber que cada modelo de escola corresponde a um perfil do diretor (líder) e que isso diz muito sobre a instituição e como ela é conduzida. As relações humanas, a aparência física e o “clima” de trabalho, muitas vezes não condizem com o discurso pronto, dentro dos padrões esperados do que seria o “bom gestor” e a “boa escola”.

⁷ A Escola de Gestão foi instituída pela Lei Nº 14.335 de 20 de abril de 2009 e tem como missão “Desenvolver o processo educacional em gestão pública para servidores/empregados públicos, visando o aprimoramento de suas competências, possibilitando melhoria na prestação dos serviços públicos”.

⁸ O PJJ/PROEMI está dividido em ciclo, essa classificação é feita de acordo com o ano na qual a escola aderiu programa.

De acordo com o tipo de escola muda totalmente o perfil do gestor. Contudo, dentro do mesmo “modelo”, esse personagem também tem abordagens próprias, em consonância com sua percepção de mundo. A escola é um organismo vivo cheio de possibilidades. No entanto, o “fazer da escola” é muito mais amplo que apenas a transmissão de conteúdos escolares, que requer um olhar amplificado do todo por parte do gestor, e porque não dizer holístico, desde o portão até a cozinha da escola. Isso fica confirmado na fala dos gestores entrevistados. O gestor Alex⁹ afirma que:

A minha maior contribuição como gestor é lembrar o outro o quanto ele é capaz; o meu dia a dia é na vida da escola; eu faço a recepção de turno dando as boas vindas e o bom dia, dou aula, passeio pela escola visitando a todos; é raro o momento que eu estou na sala da direção.

Para enfatizar sua relação com a escola e seus componentes, o gestor utiliza a expressão “chão da escola”:

Eu amo o chão da escola, não consigo desenvolver por muito tempo atividades burocráticas; gosto do contato com os meninos e eu me sinto bem e eles se sentem respeitados, ouvidos e esse sentimento não tem índice nenhum que consiga medir a extensão do aprendizado. E quando acabar minha gestão volto com prazer para sala de aula.

E mais:

Eu preciso de uma relação amigável desde o vigia até o pessoal da cozinha, tenho que ter esse trânsito amigável, para que eu tenha vários olhos dentro da escola.

Ao longo da pesquisa, foram encontrados diversos perfis de gestores: o que entende o que é educação, pois já vivenciou a escola em todos os seus aspectos; os ausentes, que “delegam” e se esquivam da responsabilidade e os que não comungam das ideias da SEDUC, mas desenvolvem excelente trabalho dentro da escola.

Em geral, a proposta da gestão de resultados é bem aceita pelos gestores entrevistados, pois os mesmos afirmam que através desse novo modelo de gestão foi possível ter um olhar mais sensível aos processos do cotidiano da escola e assim fazer uma projeção em relação às avaliações externas. Fazer um monitoramento

⁹ Os nomes verdadeiros foram trocados para garantir o sigilo dos entrevistados.

contínuo dos fatores que comprometem os resultados das escolas, tais como evasão, infrequência, abandono e os baixos rendimentos, passou a ser central no ofício de gestão. Contudo, a ideia também traz sentimentos contraditórios, como podemos verificar na fala do gestor Luiz Gonzaga:

Sou servidor público, não trabalho para dar resultados ao governo, trabalho para minha comunidade, é ela que me dá diretrizes de que projetos devo ter dentro da escola, que resultados eles querem. Entendo que, como gestor, tenho que dá resultados, mas meu foco não são as metas das avaliações externas, meu foco é a aprendizagem real.

Mas ao mesmo tempo, afirma ser necessário o monitoramento externo:

Uma gestão de resultados são consequências das ações do dia a dia, contudo se faz necessária uma monitoria constante, e é aí que precisamos melhorar nossas práticas; e quando eu digo que precisamos melhorar nossas praticas é receber inclusive do órgão institucional um apoio maior em relação a isso. Acredito que enquanto escolas precisamos sim de alguém que fique nos cobrando e monitorando, ao mesmo tempo que nos oriente, onde falhamos e como podemos melhorar. Penso eu que um olhar de fora para dentro é mais significativo e eficaz.

Sobre a formação promovida pela CREDE 01/CAED, o gestor Roberto faz uma avaliação positiva:

A formação de gestores ministrada pelas nossas articuladoras de gestão foi muito bom pelo formato, pois nos propiciou trocas de experiências, mas infelizmente não aconteceu todos os encontros que a formação teria. Contudo, a gente sabe que não é de reponsabilidade das articuladoras o não repasse do total dos conteúdos, pois coincidiu com a mudança de governo; mas percebi que através das dinâmicas, rodas de conversas e trabalho em grupo, nós conseguimos observar melhor o quanto já crescemos e o quando temos capacidade de crescer e não ousamos ir mais além.

Nesse sentido, a avaliação do diretor Luiz Gonzaga também nos serve de reflexão:

A orientação baseada na gestão de resultados nos deu um olhar da responsabilidade do gestor no processo de ensino aprendizado, assim como ampliou a minha visão em relação ao professor que está à frente do processo; devido a minha formação em outras áreas eu consigo ver o meu aluno através do meu professor.

O gestor Alex chama atenção sobre a necessidade da formação continuada:

Quando me propus em ser gestor quis prestar um serviço público de excelência e só com força de vontade não dá certo, você precisa estudar, então você precisa procurar informações e parâmetros para você seguir, para pautar a gestão, então eu sou um incensado de estudar, estudar e estudar; procuro manter uma boa biblioteca para esta sempre me aperfeiçoando.

Para fechar, finaliza com uma reflexão sobre as articulações e ações da SEDUC – CE:

Procuro não ter uma visão ceticista das coisas... Eu vejo o pessoal da SEDUC como pessoal que querem [sic] fazer o certo, querem ajudar a escola, querem fazer acontecer, pois são educadores como a gente também, porém quem não está no chão da escola não sabem os desafios...

Para finalizar nossa reflexão sobre o fazer escola no cotidiano, é elucidativa a fala do diretor João Pedro, pois revela a complexidade da dinâmica escolar, que perpassa os problemas estruturais e chega até ao estímulo e desinteresse do corpo discente.

Eu tenho um árduo trabalho de levantar a autoestima desses meninos que eles acham que não sabem, que eles são despreparados e tanto a autoestima do lado da psiquê mesmo como do lado pedagógico, eles têm muitas dificuldades, vamos trabalhar e vamos transformar as dificuldades em desafios... Eu acho que a nossa escola tem um pedagógico muito solidificado, porque a nossa equipe está coladinha com os alunos, se você nos pergunta quais são os alunos que estão com dificuldades e quais as dificuldade, temos condição e conhecimento para dizer, quais as dificuldades, as notas por bimestres, o acompanhamento dos rendimentos a gente sabe, porque nos personalizamos, o “João” não é apenas mais um, ele é assim e sabe isso e precisa melhorar naquilo; então assim a nossa intenção não é transformar a escola em uma escola boa para ter resultado, me incomoda o ranqueamento, me incomoda os *outdoor*, a escola tal é melhor... Porque são pessoas e elas são diferentes e nós não podemos medir as pessoas como animais, por números, a diferença que eu quero fazer é que esses meninos venham para cá pelo prazer de saber, ver nos olhos da gente que a gente tem um amor por ele, um amor pedagógico, então a gente senta com o menino, tem aula de reforço, escuta, o menino chora e a gente abre aqui a porta e, às vezes, chora junto, na verdade minha porta quase nunca fica fechada, quer queira quer não nossos alunos são alunos de área de risco, eu não quero que ele seja comparado, ele é ele em essência... Se o menino está em dificuldade o professor é nosso apoio, a gente chega junto, vamos lá ver como conseguimos superar essa dificuldade.

A pesquisa em campo revelou que falar de gestão de resultados, índices, números, avaliações externas é um processo muito mais complexo do que a exposição sucinta de números e a busca constante por resultados. Viver o “chão da escola” envolve muito mais que regras formais, aplicação de provas, verificação de notas, organização espacial da instituição. É vivenciar os problemas, as alegrias, as

dores e os amores de se conviver diariamente com o ser humano. Um ser humano em formação que necessita de um olhar diferenciado, atento as suas necessidades e interesses. Esse deve ser o foco da gestão.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Gera-se toda uma expectativa em relação às mudanças propostas por novos modelos. Infelizmente, nem toda mudança ocorre conforme o proposto inicialmente. Historicamente, vivemos sem fechar ciclos e compilando e replicando modelos que, em sua aplicabilidade, não correspondem à nossa realidade social, política, cultural; dessa forma, não se constroem nem se difundem. Para nós é difícil, pois as práticas tradicionalistas e os comportamentos arraigados na cultura se sobrepõem às mudanças. O Estado, através do serviço público, não cumpre suas obrigações éticas e morais para com a sociedade. A personificação dos programas e projetos de governo resulta em uma descontinuidade de ações, prejudicando a população.

As informações colhidas para a construção deste trabalho são baseadas na observação “passiva” do dia da escola e nos relatos dos gestores que iniciaram o programa de formação dos gestores escolares, centrado na maneira em que passam a utilizar vários instrumentos de gestão voltados para o desenvolvimento da escola. Através da visão dos gestores, foi possível perceber que o modelo tradicional de administrar, tendo como objetivo principal os resultados, deixando de lado a preocupação com os processos de aspectos pedagógicos, tem sofrido alterações. A nova gestão tende a ver a escola a partir de uma perspectiva mais humana e menos burocrática, em que o “fazer escola” tem atingido um patamar relativamente significativo.

Infelizmente, ainda encontramos em nossas escolas, como em toda sociedade brasileira, a “cultura do clientelismo”. É dessa realidade que surge o jargão pejorativo: “a escola finge que ensina e o aluno finge aprender”. Tal jargão reflete o mascaramento da realidade e dos resultados, escolas com índices baixos de aprendizagem e com alto número de aprovação, dentre as mais diversas realidades.

A proposta de mudança trazida pela Gestão Escolar de Resultados, com uma política mais efetiva em busca de uma escola de qualidade, em que os processos aconteçam com transparência e em parceria com a comunidade escolar através da gestão democrática, gera toda uma expectativa em relação à transformação positiva do seguimento escolar, tão importante para a sociedade, e abre a possibilidade de um acompanhamento mais efetivo das atividades gestoras

que, por sua vez, tem por objetivo chegar o mais próximo possível da realidade. Porém, as mudanças propostas pelo novo modelo de gestão não ocorrem como o recomendado, apresentando diversas variações entre o modelo teórico e a aplicação real.

Por outro lado, não podemos deixar de lembrar que a Gestão de Resultados é elemento de uma política neoliberal aplicada ao setor privado e “empurrada” para o Estado. Esse processo de implantação de conceitos na esfera estatal se dá de forma lenta, já que depende de uma conquista de liderança, de descentralização e senso democrático. Tais conceitos são de difícil aplicabilidade em um Estado representado pelos velhos vícios que estão arraigados. As mudanças parecem não chegar às esferas mais altas do Estado (já que o mesmo continua com um organograma vertical).

Continuamos com práticas políticas e programas de governo descontinuados. Mudou o governo, mudaram praticamente todos os projetos que estavam em execução. Nessa dança, a educação é um dos setores que mais sofre, uma vez que projetos educativos só podem ser pensados a médio e longo prazo, o que extrapola o tempo de uma gestão governamental. A formação, que foi acompanhada por esta pesquisa, pensada e inicialmente transmitida aos gestores escolares, foi interrompida e o órgão que antes demonstrava destaque – a Escola de Gestão na formação de gestores escolares – deixa de ter visibilidade e sua atuação passa a ser descontinuada, oferecendo pequenas formações de gestão (e outros cursos de quarenta horas, presenciais, em horários de trabalho) e ofertadas para o público em geral.

A dificuldade de acesso aos documentos públicos, como o Projeto Político e Pedagógico da Escola de Gestão, também apresenta uma “burocracia” irracional desnecessária, afinal, o site do órgão traz a Lei Estadual Nº 15.175/2012, que vem dar aporte à Lei Federal de Acesso a Informação. Isso demonstra um Estado centralizador e servidores ainda com pensamentos de “ter posse da coisa pública”, pois a autorização do acesso ao referido documento só pode ser dada por uma pessoa dentro do organograma da Escola de Gestão.

Inicialmente, pretendíamos empreender uma análise acerca do material utilizado para a formação dos Gestores Escolares da rede pública do Estado e os conceitos trabalhados e defendidos atualmente pelas políticas de governo pautadas na Gestão de Resultados. A SEDUC e a Escola de Gestores, que tem como missão

o aperfeiçoamento e valorização dos servidores públicos, promovendo um serviço público de qualidade e promovendo uma Gestão Democrática que vise os resultados, deveriam deixar acessível aos cidadãos contribuintes os projetos que estão sendo desenvolvidos. Contudo, não foi possível, pois mesmo com a criação de um órgão gerenciador dessas formações, as informações não estavam disponíveis e o programa de gestores foi interrompido no segundo encontro, sem previsão de continuidade. Diante disso, já existe uma nova proposta de formação de gestores, com um novo formato, em uma Parceria Pública Privada (PPP), dessa vez com o Instituto Itaú.

Diante de tantas dificuldades de acesso à informação, nossa pesquisa enfatizou a visão dos gestores. Dessa forma, foi possível perceber que o modelo tradicional de administrar, (que tem como protagonista principal a figura do diretor) deixando de lado a preocupação com os processos de aspectos pedagógicos, tem mudado. A forma de ver a escola tem atingido uma visão mais humana, menos burocrática. O “fazer da escola” tem atingido um patamar relativamente significativo, mesmo que a busca por resultados seja uma constante. A FOFA, hoje aplicada em algumas escolas é ferramenta de avaliação constante das atividades de planejamento de aulas, assim como das avaliações de projeto. Contudo, não são todas as escolas que utilizam o material, em alguns casos os gestores e corpo docente passam o dia “apagando incêndios”, sem planejamento, sem avaliação, não há uma continuidade do trabalho.

A gestão de resultados, quando se leva em consideração uma avaliação qualitativa, traz uma nova possibilidade de avaliação das práticas pedagógicas: planejar a partir das reais possibilidades da escola, seguindo os documentos que norteiam as políticas e regimentos internos. Ademais, o que se pode observar é que, por mais que se tenha uma orientação de uma gestão de resultados, o fazer cotidiano do gestor na execução do seu trabalho se dá de acordo com o que cada um “acha certo” dentro da sua formação. Por isso, alguns sentem a necessidade de acompanhamento. As formações acontecem, porém, as avaliações e continuidade não seguem as orientações inicialmente propostas.

Sendo assim, a continuidade da formação de gestores dentro das premissas da gestão de resultados é uma necessidade eminente. Os gestores sentem a necessidade de formação continuada. Além disso, outros profissionais poderiam auxiliar nas atividades de gestão, como o pedagogo especializado em

organizações. Por que, então, não trazer a figura do pedagogo organizacional para os órgãos do Estado? Atualmente, esse profissional tem pouca visibilidade dentro do Estado e até mesmo dentro das escolas de ensino médio.

Não obstante as novas necessidades apresentadas pelo formato de governo que busca uma excelência, o pedagogo organizacional ainda está distante dos quadros funcionais do Estado. Diante das novas demandas sociais, a atuação de um profissional que em suas práticas pode diagnosticar e planejar ações para um acompanhamento das necessidades e elaborar propostas de intervenção que visem mitigar os problemas, é sumamente importante. Todos esses pontos são desafios a se ultrapassar para se fazer uma Gestão de Resultados, atreladas às avaliações externas. Essas avaliações também precisam ser remodeladas, a fim de traduzir os resultados internos do “chão da escola”, servindo de suporte para traçar metas para uma educação de qualidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

_____. **Plano Plurianual**. Secretaria do Planejamento e Gestão. Disponível em: <http://www2.seplag.ce.gov.br/content/aplicacao/SEAD/seplan/plano_plurianual/gerados/2004_07.asp>. Acesso em 18 out. 2015.

ANDERSON, Benedict. **Comunidades imaginadas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia**. 3ª Ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BARRETO, Lima. **O triste fim de Policarpo Quaresma**. Disponível em: http://www3.universia.com.br/conteudo/literatura/O_triste_fim_de_policarpo_qaresma_de_lima_barreto.pdf. Acesso em 12 out. 2015.

BAUER, Otto. A nação. *In*: BALAKRISHINAN, Gopal (org.). **Um mapa da questão nacional**. São Paulo: Contraponto, 2000.

BOBBIO, Norberto. **Estado, governo, sociedade**: por uma teoria geral da política. 18ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

BOMFIM, Manoel. **América Latina**: males de origem. Rio de Janeiro: Topbooks, 2005.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação Popular**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BRASIL. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm>. Acesso em: 12 out. 2015.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil**: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo. 21ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2010.

CEARÁ. Lei Nº 13.875, de 07 de fevereiro de 2007. Dispõe sobre o modelo de gestão do poder executivo e dá outras providências. **Diário Oficial [do] Estado**, Fortaleza, 07 fev. 2007. Disponível em: <<http://www.cee.ce.gov.br/phocadownload/Informacoes-gerais/lei%2013875.pdf>>. Acesso em: 16 out. 2015.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

CHAVES, Flávio Loureiro. **História e literatura**. 2ª Ed. Porto Alegre: UFRGS, 1991.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987.

Gestão escolar e formação de gestores. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/em_aberto_72>. Acesso em 19 out. 2015.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **O que é pedagogia**. 3ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. 4ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GOMES, Eduardo Granha Magalhães. **Gestão por Resultados e eficiência na Administração Pública**: uma análise à luz da experiência de Minas Gerais. 2009. 187 p. Tese (Doutorado em Administração Pública e Governo) Escola de Administração de Empresas de São Paulo, Fundação Getúlio Vargas. São Paulo, 2009.

GORENDER, Jacob. Introdução - o nascimento do Materialismo Histórico. *In*: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes. 1989.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 26ª. Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

LIMA, Licínio C. **Aprender para ganhar, conhecer para competir**: sobre a subordinação da educação na “sociedade da aprendizagem”. São Paulo: Cortez, 2012 – (Coleção questões da nossa época; v. 41).

LÜCK, Heloísa. Perspectivas da Gestão Escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. **Em aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 11-33, fev./jun., 2000. Disponível em <http://lms.ead1.com.br/upload/biblioteca/curso_4392/fron00lbi6.pdf>. Acesso em 16 out. 2015.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes. 1989.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Os organismos internacionais e as políticas públicas educacionais no Brasil. *In*: GONÇALVES, Luiz Alberto de Oliveira. (org.). **Currículo e políticas públicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. pp. 09-27.

PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson. **Filosofia e história da educação**. 15ª Ed. São Paulo: Ática, 2004.

PRADO, André Alves; SILVA, Elaine Machado da; CARDOSO, Mônica A. B. S. A atuação do pedagogo na empresa: a aplicação eficiente e eficaz da pedagogia empresarial. **ECCOM**, v. 4, n. 7, jan./jun. 2013. pp. 63-78.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2ª Ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

WALLERSTEIN, Immanuel. **Capitalismo histórico & civilização capitalista**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2001.

WEBER, Max. **Ensaio de Sociologia**. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1974.